This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

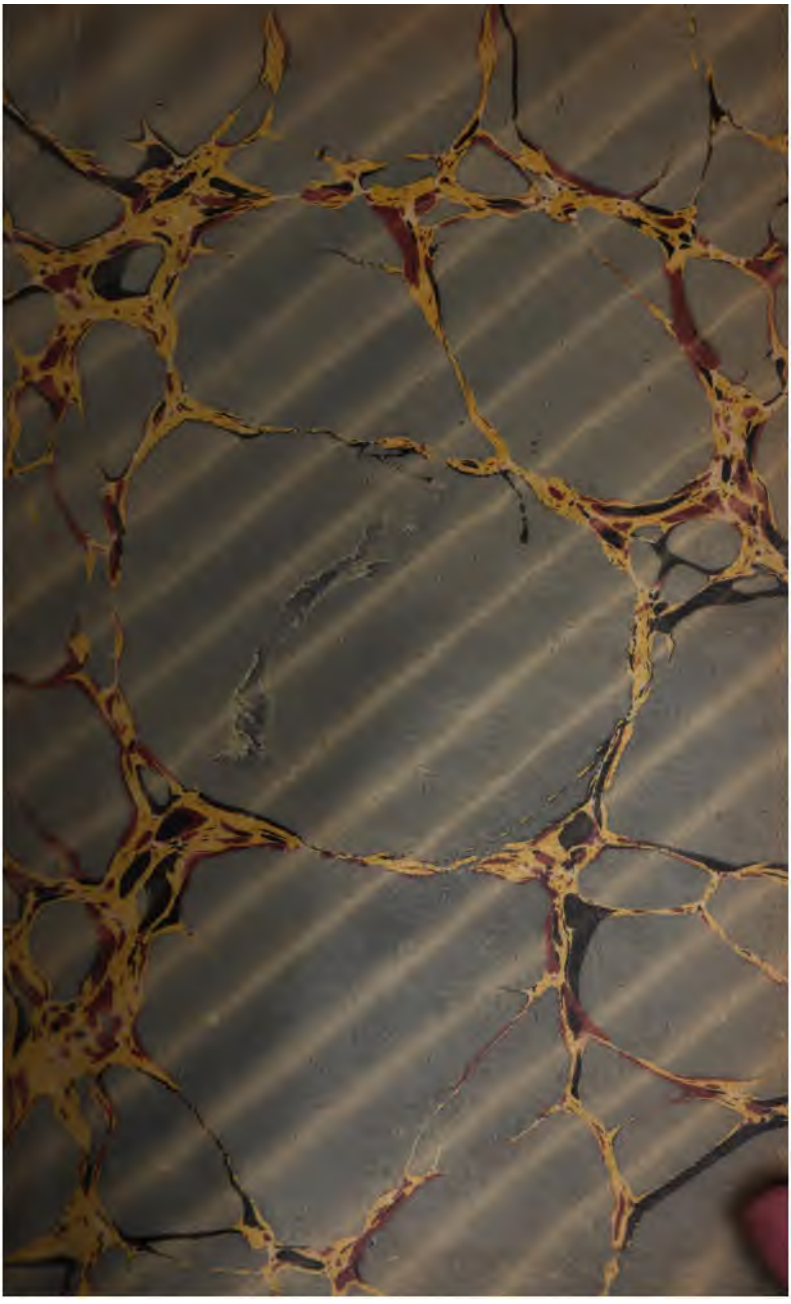
+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

A 440170

1837
ARTES VERITAS SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



1.23
.L11

PAUL LACOMBE

Inspecteur général honoraire des Bibliothèques et des Archives

Esquisse d'un Enseignement basé sur la Psychologie de l'enfan

DEUXIÈME ÉDITION

Librairie Armand Colin

Paris, 5, rue de Mézières

Esquisse
d'un
Enseignement
basé sur la
Psychologie de l'enfant

OUVRAGES DU MÊME AUTEUR

De l'histoire considérée comme science. 1 vol. in-8, 1894.

Introduction à l'histoire littéraire. 1 vol. in-8, 1898.

Petite histoire du peuple français, 7e édit. 1 vol. in-16.

La famille dans la société romaine (*Bibliothèque anthropologique*). 1 vol. in-8, 1889.

La guerre et l'homme. 1 vol. in-18, 1902.

Droits de traduction et de reproduction réservés pour tous les pays, y compris la Hollande.

664-05. — Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD. — 6-05.

PAUL LACOMBE
Inspecteur général honoraire des Bibliothèques et des Archives

Esquisse d'un Enseignement basé sur la Psychologie de l'enfant

DEUXIÈME ÉDITION

Librairie Armand Colin
Paris, 5, rue de Mézières
1905
Tous droits réservés.

PRÉFACE

Voici un livre qui peut, en quelques endroits, paraître agressif à l'égard d'une classe de personnes; et pourtant il n'en est rien. Parmi mes amis intimes figure une forte proportion de professeurs; je sais avec quel zèle estimable et quelle conviction ils font leur métier; des maîtres que j'ai vus au collège jadis, aucun ne m'a laissé de souvenir désagréable; quant aux instituteurs, je les connais par les journaux faits pour eux, et en partie par eux; j'ai même parfois collaboré à ces journaux, que je lis assidûment; l'esprit de progrès, la volonté de faire toujours mieux

146477

sont étonnamment répandus dans cette classe de fonctionnaires peu rétribués. Donc quand je critique notre système d'instruction, comme je le fais dans ce livre, je mets à part dans ma pensée les personnes. Sans complaisance aucune, en toute sincérité, je le dis : si notre système est médiocre ou même mauvais, la faute n'en est pas aux professeurs. Elle est toute aux programmes qui commandent avec rigueur leur enseignement. « Vous attaquez au moins, me dira-t-on, les auteurs des programmes? » — Non ! pas même ceux-ci, car ils ont été les agents inconscients, excusables par suite, d'une force inéluctable, la tradition; une tradition qui est arrivée sur eux de toute la masse de trois siècles, ou même en certains points, de vingt siècles. A mes yeux, voilà le seul coupable, la tradition. Et c'est en somme la seule personne que je veuille citer au tribunal du public.

Comment aujourd'hui l'homme avisé en use-t-il avec la nature qui l'environne? Va-t-il

se battre ouvertement contre ses lois? Non; lorsque l'une de ces lois contrarie son dessein, il cherche une autre loi qui dévie la force de la première. Contre la nature, il emploie la nature elle-même. La pesanteur me gêne pour m'élever dans les airs; je cherche et trouve une condition où c'est précisément la pesanteur qui m'emporte en haut. Le naturel d'un enfant, c'est encore la nature. Il faut en user avec cette nature-là comme avec l'autre. Bref, aujourd'hui, nous avons en toute chose l'idée qu'il y a un milieu résistant à observer et à connaître exactement, que nous ne ferons pas de ce milieu absolument ce que nous voudrons, mais que nous devons au contraire vouloir ce qui se peut. Au XVIIe siècle, lorsque fut constitué le système d'instruction que nous pratiquons encore, on n'avait nullement l'idée scientifique du milieu, du moins quand il s'agissait de l'homme et surtout de l'enfant. Les auteurs du système consultèrent leurs désirs; ils se demandèrent avec simplicité : « que voulons-nous que l'enfant sache? »

et ils partirent de là sans songer le moins du monde à se poser cette autre question : « qu'est-ce que l'enfant est apte à apprendre? »

Je suis de mon temps, et j'ai construit ce livre-ci avec les idées de mon temps. J'ai eu l'occasion d'observer assez d'enfants et je n'y ai pas manqué. Le métier de professeur ne m'est pas tout à fait étranger. Enfin je me suis aidé, pour connaître aussi bien que possible la psychologie infantile, des travaux de psychologie générale qui sont une des nouveautés de ce siècle. Mon livre a subi l'influence de Bain, de Spencer, de Mill, de Wundt, de Ribot et d'autres encore.

Tout novateur est sûr de rencontrer sur sa route quelque homme du métier qui lui fait, en souriant d'une certaine façon compatissante, cette objection facile : « On voit bien que vous n'avez pas pratiqué. » On peut lui répondre, en souriant : « Monsieur, je vois bien que vous avez fait vingt ans, trente ans une même chose, sans rien changer à vos procédés. Je sais que ces procédés, en entrant

dans la carrière, jeune alors, vous les avez reçus d'autrui, sans les soumettre à rien qui se puisse nommer expérience et jugement personnel. Il suit de là que, si vous avez longuement pratiqué, vous n'avez à aucun moment expérimenté. Vous n'aviez pas permission à cet égard, je le reconnais. Cela vous absout tout à fait d'être resté dans l'ornière ; mais ne vous excuse peut-être pas de prendre la durée de la routine pour de l'expérience. Après cela si, au bout de vingt ou trente ans, vous avez contracté l'impossibilité de concevoir des procédés autres que ceux longuement employés par vous ; si vous pensez que ce que vous avez fait si longtemps était non seulement ce qu'il y avait de mieux à faire, mais tout ce qu'il y avait de faisable, je ne m'en étonne pas. C'est tellement naturel que certainement j'en ferais autant à votre place ; mais il est naturel aussi que, de ma place, je ne me laisse pas trop intimider par les objections de votre pratique, — laquelle n'est pas de l'*expérience*. »

De ce que je juge praticable (au moins en gros) le régime d'éducation que j'ai esquissé dans ce livre, il ne faudrait pas conclure que je compte le voir pratiqué immédiatement, ni d'ici à bien longtemps, dans nos lycées. Je ne suis pas si naïf. Cependant si l'on n'espérait aucunement, prendrait-on la peine d'écrire? Mon espoir est que, d'ici à peu, l'initiative individuelle, ou collective, produira chez nous des formes d'éducation notablement différentes du régime de nos lycées : ces tentatives sont dans l'air. Elles emprunteront peut-être bien quelque chose à mon livre, s'il contient, comme je le crois, quelques principes établis sur une connaissance de l'enfant, et quelques procédés d'instruction combinés d'après ces principes. Mais même à l'égard de ces établissements libres, qui seront plus hardis, je n'exagère pas mes espérances prochaines. Car dans ce livre où je vais de l'avant sans souci de l'application immédiate, j'ai cherché librement ce que des vérités psychologiques, pour moi certaines, détermineraient

en fait de formes, de procédés, de méthodes, à supposer qu'on voulût absolument se conformer à ces vérités et que, indépendant de toute tradition, édifiant en terrain neuf, on eût permission de s'y conformer.

A toute chose qui n'existe pas encore on peut dire : « Tu n'es qu'une utopie », et il y a bien des gens qui n'y manquent pas, quoique incapables de dire à quels signes ils reconnaissent l'utopie et la distinguent de ce qui n'est pas elle. Pour moi, il y a deux sortes d'utopies : l'une consiste en des conceptions qui réalisées contrarieraient quelqu'un des grands traits permanents du caractère humain — c'est la vraie utopie; — l'autre consiste en projets qui contrarient seulement les opinions courantes d'une époque, utopie relative, temporaire. Une chose nullement utopique, au premier sens, mais très praticable au contraire parce qu'elle donne satisfaction à la nature humaine, peut être utopique au second sens. Cette chose est utopique seulement par cela qu'on la croit utopique. Que les idées changent

à son égard, la chose, sans changer en elle-même, devient la réalité du temps nouveau.

Et comme il y a une utopie purement apparente, purement relative à un temps ou un lieu donnés, je dois justement prémunir mon lecteur contre des méprises possibles : telle chose que je propose dans mon livre comme une déduction de la psychologie de l'enfant — et qui en effet est bien cela dans ma pensée — n'en existe pas moins à l'état de réalité établie, pratiquée, ou en Allemagne, ou en Angleterre, ou aux États-Unis. J'ai, dans mes notes, signalé le fait assez ordinairement; pas toujours cependant. Pourquoi? — Pour abréger, ne pas faire un gros livre, mais surtout pour couper court à un argument trop facile, trop prévu, assez ordinairement faux et néanmoins très accepté : « Ah! cela est praticable chez les Anglais, ou les Américains; mais chez nous, non. » Voilà pourquoi j'ai préféré souvent montrer que telle chose était à faire et faisable d'après la nature humaine générale.

Cet aveu préviendra, je pense, un propos que j'aurais pu m'attirer de la part des personnes très au courant de ce qui se fait à l'étranger : « Vous n'êtes ni si hardi, ni si neuf, que peut-être vous vous l'imaginez. » — Non, je ne me l'imagine pas tant que cela.

ESQUISSE
D'UN ENSEIGNEMENT
BASÉ SUR LA
PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT

CHAPITRE I

L'INSTRUCTION DOIT-ELLE ÊTRE SPÉCIALE OU GÉNÉRALE ? QUELS MOBILES METTRA-T-ON EN JEU ?

De sa naissance à sa vingt-cinquième année, l'homme change tellement qu'on ne peut conduire son éducation, en tout ce laps de temps, par une même méthode. Il y a lieu, je crois, de distinguer à peu près trois périodes : 1° de zéro à sept ans, c'est la période *enfantine*, dévolue à l'éducation maternelle : je ne m'en occuperai pas; 2° de sept à dix-huit ans, c'est l'éducation de l'*adulte*; 3° au delà de dix-huit ans commence l'éducation du

jeune homme. Celle-ci, devant préparer le sujet à une carrière déterminée, comporte une instruction spéciale quant à ses objets, rigoureuse quant à sa forme. De cette instruction *spéciale*, je ne parlerai pas non plus. Telle qu'elle se donne aujourd'hui, je ne vois pas de grands changements à y faire.

Je n'en dirai pas autant de l'éducation de l'adulte. Et c'est pourquoi l'unique sujet de mon livre sera l'éducation de l'adulte (de sept à dix-huit ans).

Voici dans des milliers d'écoles, répandues sur tous les points du territoire, les enfants français distribués. En ces nourrissons de la Bretagne, de la Flandre, de la Provence, du Limousin, du Béarn, la région natale différente a mis des tendances, des dispositions différentes. Cette fraction considérable d'un grand peuple, une génération entière, faut-il l'orienter vers une seule et même fin?

Posons la question en termes encore plus précis : L'éducation des adultes de sept à dix-huit ans sera-t-elle spéciale à quelque degré? Dirigera-t-elle si peu que ce soit les sujets vers un métier, une profession, une carrière déterminée?

Toujours intéressante, cette question l'est doublement en ce moment-ci. Des esprits, très distingués d'ailleurs, conseillent de donner à notre éducation publique une tournure propre à diriger quantité d'enfants vers l'émigration et la colonisation. Si large que soit relativement cette fin d'émigrer, de coloniser, je la trouve, pour ma part, encore trop étroite, trop entachée de spécialité. Et pour en dire toute ma pensée, je trouve qu'imposer formellement ou indirectement cette fin est chose illégitime. Un gouvernement, en combinant son éducation publique de manière à incliner les enfants vers une carrière si précise, abuserait de l'indifférence des parents, il commettrait un excès et contre les parents et contre l'enfant. Et si ce sont les parents eux-mêmes qui veulent cette éducation, ils excèdent; les droits qu'ils ont sur leurs enfants ne vont pas jusque-là. La raison en est évidente : on ne sait pas d'avance à quoi l'enfant sera propre; c'est précisément l'éducation, si elle est bien conçue, qui nous l'apprendra, ou tout au moins nous donnera des indications; prédestiner l'enfant, c'est risquer de faire un être malheureux et mécontent de son sort, et moins utile aux autres, sinon même à charge.

II

Quel sera donc le but d'une éducation rationnelle, sans fantaisie, ni arbitraire? Préparer l'enfant à faire le métier d'homme (le seul métier auquel nous le sachions sûrement destiné); à faire ce métier de la façon la plus heureuse pour lui, et la plus utile aux autres. Voilà, j'en conviens, une formule d'apparence un peu vague. Aussi allons-nous peu à peu en tirer des propositions plus précises. Je dirai d'abord quelles sont, à mon sens, les conditions primordiales pour bien faire le métier d'homme :

1° Connaître suffisamment le milieu où l'on vit et où l'on doit agir, le double milieu *naturel* et *social*;

2° Avoir contracté des habitudes de critique, de raisonnement rigoureux, ou d'un mot l'esprit scientifique (nous définirons ce terme plus tard);

3° Être volontaire, actif, — être sociable, c'est-à-dire juste, sympathique, secourable et agréable.

Le but de l'éducation est de rendre l'enfant apte à remplir ces conditions, assez nombreuses comme on voit, et pas trop faciles comme on sait.

J'ai quelques observations à faire sur ces divers points.

1° Comme l'on ne sait quel métier spécial l'enfant fera, il n'est pas nécessaire de pousser l'exposition du milieu (naturel ou social) au delà des traits les plus généraux. Et comme cela n'est pas nécessaire, cela peut être nuisible. Car il faut se pénétrer de la vérité que voici : La capacité de connaître n'est pas infinie; les idées, les images, dans notre tête, luttent à qui demeurera; apprendre une chose c'est s'empêcher plus ou moins d'en apprendre une autre. Et d'autre part le temps, l'étoffe de la vie, nous est étroitement mesuré. Par ce double motif, il faut prudemment se contenter des connaissances qui paraissent nécessaires.

Si nous ne savons quel métier spécial l'enfant fera, nous savons qu'il aura, en n'importe quel genre de métier, à employer des facultés, tou-

jours les mêmes : observation, réflexion, jugement, raison. Donc le plus sûr est de viser à développer ces facultés chez l'enfant. Et puisque donner des connaissances à l'enfant est moins utile qu'exercer son esprit, nous choisirons les connaissances à lui donner, moins pour les connaissances en elles-mêmes que pour leur pouvoir d'exercer l'esprit. Et nous les offrirons toujours par le côté qui exercera le mieux l'esprit. Ceci est, à mon sens, un parti pris, une méthode qui doit se faire sentir dans toute l'éducation.

D'ailleurs, s'il faut que l'enfant connaisse le milieu, il faut bien qu'il se connaisse aussi lui-même en regard de ce milieu, car lui et le milieu sont termes à mettre en correspondance, en accord. Autrement dit l'enfant, devenu homme, n'agira au mieux pour lui et pour les autres qu'autant qu'il agira dans le sens de ses aptitudes. Nous devons pousser l'enfant à montrer ses aptitudes, le forcer à se révéler à nous et à lui-même. Tenter, solliciter instamment, et par tous les côtés, cette intelligence, voilà la tâche qui s'impose à nous, pédagogues. Or cela ramène encore à la méthode que je viens de préconiser.

Il me semble que ces quelques principes une

fois admis, certaines formes de l'éducation s'ensuivent logiquement : On enseignera *d'abord* le milieu *social actuel* et le milieu naturel. On les enseignera en gros, je le répète. On présentera ce double milieu de manière à solliciter les aptitudes de l'enfant, à faire sortir ses dispositions naturelles. Et ceci implique une *grande diversité de présentations*. On comprendra tout à l'heure ce que je veux dire.

III

Les politiques du passé et les pédagogues du passé ont eu entre eux une ressemblance essentielle. Les uns ont cru pouvoir gouverner les hommes absolument par la force, les autres instruire les enfants par la contrainte.

Faut-il exciter principalement le mobile de la crainte, jouer de ce ressort constamment en punissant la paresse, la négligence, les leçons non apprises, les devoirs pas faits ou mal faits? — Je ne dirai pas qu'aucun enfant n'ait jamais rien appris par crainte d'être puni; je dirai que, sous ce mobile, l'enfant apprend tout juste assez pour n'être pas puni, pas assez pour acquérir un savoir valable. En fait de leçons ou de devoirs, l'enfant ne fournit qu'un à peu près dont le maître doit se contenter; et se contente généralement par lassitude.

Sans doute il peut arriver *parfois* à un bon élève d'apprendre par crainte, car il a ses mauvais moments; mais j'ose dire que jamais bon élève n'a appris *ordinairement* par crainte. Tous les bons élèves sont mus à l'ordinaire par quelque autre mobile qui les fait ce qu'ils sont. Je crois qu'aucun maître, un peu observateur, ne me démentira sur ce point. Et cependant si ce n'est pas la crainte des punitions qui fait le bon élève, ce moyen ne s'applique plus qu'aux mauvais élèves : et c'est sur eux qu'il faut le juger. Je n'affirme pas qu'aucun professeur n'ait jamais vu un élève d'abord mauvais, et pour cela fréquemment puni, devenir bon. Mais sont-ce les punitions qui l'ont changé? Impossible de le prouver, car quelque autre mobile, inerte jusque-là, a fort bien pu s'éveiller par des circonstances étrangères à la classe et au professeur. J'écarte donc ce cas et je demande : Qu'est-ce qui a lieu le plus ordinairement? Avez-vous vu souvent les paresseux, les traînards d'une classe devenir des studieux à force de punitions? — Quant à moi, j'ai vu le contraire.

Je vais plus loin. J'estime que la contrainte employée comme moyen ordinaire de l'instruction n'est pas seulement inefficace contre les

mauvaises volontés, elle prévient les bonnes. Le professeur fait aujourd'hui une leçon qui n'est pas de nature à intéresser l'enfant, mais comme il parle avec le pensum et la retenue dans sa main, l'enfant se force; il fournit une satisfaction apparente; bâcle un devoir, ânonne une leçon. Plus tard le professeur en vient à un sujet qui est de nature à intéresser l'enfant, et cependant l'enfant écoute cette leçon comme l'autre, avec ennui ou distraction; « il attend qu'on sorte ». Pourquoi? C'est parce que vous l'avez précédemment forcé. Votre procédé d'hier a prévenu la curiosité qui aurait pu s'éveiller aujourd'hui. Contraindre pour instruire c'est bien risquer de couper la curiosité par la racine; c'est se vouer à contraindre toujours, là même où l'enfant, mieux conduit, nous eût spontanément satisfait. Moyen simple et qui s'est présenté d'abord à l'esprit que la contrainte, méthode naïve du coup de bâton, remède de médicastre contre la paresse; et ce remède contient un virus, le dégoût de toute connaissance, lequel dure ordinairement jusqu'à la fin des classes, parfois jusqu'à la fin de la vie.

Regardez à présent l'affaire du côté du maître. Le maître a lui aussi son milieu à connaître, si

je puis dire; c'est l'enfant sur lequel il veut agir. Or sous la contrainte l'enfant se ferme, ou il se déguise. L'expansion, la franchise de l'enfant sont on ne peut plus nécessaires au maître. La liberté de l'enfant éclaire la route devant le maître.

L'on confond trop souvent la contrainte qui vient de l'extérieur avec celle qui vient de nous sur nous-même. Celle-ci, je ne la repousse pas, je l'estime fort. Voici un enfant qui ne se sent aucune curiosité pour une chose; il s'efforce néanmoins de l'apprendre par un intérêt étranger à la chose : pour faire plaisir à ses parents ou à ses maîtres; pour mériter un éloge; pour se contenter lui-même; pour obtenir une capacité professionnelle dont il sent l'utilité. Sans doute on apprend moins bien et moins vite ce qu'on apprend sans curiosité pour la chose elle-même, mais en revanche l'effet sur le caractère est infiniment précieux : c'est ainsi qu'on devient *volontaire*.

Beaucoup de personnes professent une opinion qui, à mon sens, n'est nullement justifiée; elles croient que la contrainte extérieure crée, dans le sujet sur qui elle s'exerce, l'habitude de se contraindre lui-même. A priori on ne voit

pas comment cela serait. L'expérience, à laquelle il faut toujours recourir, semble bien décider en sens contraire. Les esclaves, devenus libres, ne tranchaient pas par une volonté plus ferme sur les hommes qui n'avaient jamais cessé d'être libres; bien loin de là.

Revenons à notre instruction générale, et voyons sans complaisance quels ressorts (en dehors de la contrainte) la nature met à la disposition du maître.

1° La curiosité. J'essayerai tout à l'heure de mesurer la force de ce mobile, d'établir les conditions de son jeu.

2° L'imitation. Ce phénomène si commun, si constant, et qui cependant n'a été aperçu ou relevé comme il le mérite que de nos jours, l'imitation est au fond un mobile complexe, fait d'éléments variables. — Il y a une imitation quasi mécanique : un individu reproduit les actes extérieurs d'un autre, sans prévision et sans souci des résultats; sorte de contagion qui s'empare de lui par la vue, par l'ouïe. L'enfant est éminemment sujet à ce genre de contagion, ne l'oublions pas et comptons sur ses effets. — Il y a une imitation dans laquelle, en sus de cet instinct dont je viens de parler et qui est tou-

jours présent, entrent, soit l'envie d'égaler quelqu'un ou de lui être *conforme*, soit l'envie de surpasser quelqu'un, soit l'envie de plaire à une personne en l'imitant, soit le désir d'obtenir certains résultats et l'espoir d'y arriver plus sûrement, en faisant ce qui a réussi à une autre personne. — Enfin il y a une imitation plus profonde, intérieure; ce sont cette fois les sentiments, les états psychiques d'une personne qui se communiquent à nous. Et la similitude des actes dérive de cette similitude des mobiles. Tout cela au reste peut se combiner, s'amalgamer dans un même sujet en façons et proportions très diverses.

3° L'amour-propre. Vif aiguillon pour l'élève, puissant auxiliaire pour le pédagogue, l'amour-propre est cependant repoussé par certains théoriciens. En Amérique, des moralistes sévères protestent contre l'emploi de ce mobile. Nombre de Français commencent à faire écho. Cela développe, dit-on, l'esprit de lutte entre les enfants, la jalousie chez les uns, l'orgueil chez les autres. On ajoute : « Ne poussez pas l'enfant à se comparer à d'autres et à les dépasser, poussez-le à se comparer à lui-même, à se dépasser, à noter ses progrès ». Ici j'applaudis des deux

mains. J'estime qu'il faudrait inventer ce qui n'existe pas, du moins en France, un système permettant à l'enfant de mesurer ses progrès avec précision. Mais après avoir admis l'émulation avec soi-même, repousser l'émulation avec les autres, c'est, à mon avis, une grande imprudence. Pour vaincre dans l'enfant ce qui s'oppose à nos desseins, avons-nous donc trop de ressources? Pourquoi, s'il vous plaît, renoncer à un stimulant si puissant et si continu? Quoi, c'est dans un temps où la lutte pour la vie est proclamée partout comme la condition même de la vie, et comme une condition heureuse en ses effets, qu'on veut bannir de l'école le simulacre de la lutte, un bien faible simulacre, quand on songe à ce qui attend l'enfant en dehors de l'école : quel singulier anachronisme! — J'avais entendu dire qu'on voulait préparer l'enfant à la vie et par suite faire l'école aussi ressemblante que possible à la vie, et je trouvais cela tout à fait logique et sage. Et voilà qu'on prétend bannir de l'école ce qui certainement ne peut pas être ôté de la vie! Où est la prévoyance, la logique?

J'avouerai, si l'on veut, que nos compositions tendant à donner des places, des rangs, et nos distributions solennelles de prix ne sont pas de

fameuses institutions. On leur doit cependant, j'en suis persuadé, une bonne partie des résultats qu'on obtient des élèves exceptionnels. Si avec notre régime de contrainte cela n'existait pas, on aurait pis que ce que nous voyons. Le mal n'est pas qu'on ait excité l'amour-propre, mais qu'on n'ait su exciter que lui. J'admets encore qu'il y ait lieu à chercher pour la stimulation de l'amour-propre des formes plus modérées, plus discrètes, mais chercher des mesures contre l'amour-propre même, le vouloir extirper tout à fait, quelle imprudence, je l'ai dit; et j'ajoute à présent quelle utopie! C'est un rêve de moraliste outré qui veut faire de l'homme un ange, ou c'est un rêve d'égalitaire fanatique. Vous n'empêcherez jamais l'homme d'aimer passionnément l'estime, la distinction, la gloire; et vous ne l'empêcherez pas non plus de distinguer, de glorifier celui de ses semblables qu'il juge exceptionnel par quelque endroit.

Je me demande pourquoi les Américains n'essayent pas aussi de mater dès l'école le mobile de l'intérêt économique. Est-ce qu'ils jugeraient celui-ci plus noble? Serait-il bon selon eux qu'on se livrât, sans diversion, à la poursuite du dollar?

On parle sans cesse parmi nous de faire des individus volontaires. Comment se figure-t-on la volonté? S'imagine-t-on qu'un homme veut pour vouloir? Il veut quand il désire ardemment quelque chose, la renommée, l'argent, les plaisirs, l'instruction, etc. Si vous découragez la poursuite de l'estime publique, pourquoi pas celle de l'argent? Toute passion a ses excès, ses inconvénients, l'amour du gain aussi bien, je pense, que l'amour de la gloire. Mais les passions meuvent l'homme; l'on ne fera jamais marcher une machine sans vapeur, vent ou électricité.

Tout compte fait, il me semble qu'après avoir écarté la contrainte extérieure, nous disposons d'un certain nombre de mobiles : — la curiosité — l'imitation — l'amour-propre sous sa double forme (vanité-orgueil) — l'envie de faire plaisir à quelqu'un, maître ou parent, c'est-à-dire la sympathie — la considération de l'utilité, ou intérêt proprement dit.

IV

Les mobiles, dont on compte se servir, déterminent ce qu'on enseignera et ce qu'on n'enseignera pas; ou au moins déterminent l'ordre de présentation des connaissances. Et réciproquement l'enseignement qu'on a résolu de donner détermine toujours à quelque degré les mobiles qu'on excitera. Notons donc qu'il existe entre les mobiles et la matière enseignable des rapports avec lesquels il faut compter. Beaucoup d'instituteurs ne soupçonnent pas cela, et croient trop qu'on peut enseigner ce qu'on veut, à l'heure qu'on veut. Ils savent bien que le milieu naturel qui nous enveloppe est résistant, que nous n'agissons pas sur lui à notre guise, mais ils n'imaginent pas que l'homme est, lui aussi, un milieu résistant, sur lequel ni le législateur ni l'instituteur n'agissent à leur gré.

Dans le passé, on a voulu enseigner tout d'abord la lecture, l'écriture, la grammaire, l'orthographe, la langue ou les langues. Dès lors il était forcé, selon moi, qu'on recourût à la contrainte, à la peur du maître. C'est pourquoi depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, le fouet, la férule, le pensum et la retenue ont tenu dans l'école des emplois importants, je ne dis pas honorables.

Réciproquement si nous, modernes, renonçons à mettre en branle le mobile de la crainte, il nous faut renoncer à donner tout d'abord certains enseignements, je dirai tout à l'heure lesquels.

La curiosité étant le mobile que nous désirons susciter autant que possible, quel enseignement convient, s'accorde avec ce mobile? Je réponds sans hésiter : *Il faut enseigner le milieu immédiat, actuel*, où l'enfant se trouve plongé.

La curiosité de l'enfant est courte, cela est vrai; elle est inconstante, cela est encore vrai; mais, courte et inconstante elle est, elle existe. Je ne crois pas que personne s'avise de nier l'existence chez l'enfant de toute curiosité. La question est donc de savoir s'il y a des rapports de convenance, d'attraction entre le milieu qui

nous entoure et la curiosité de l'enfant. Or voici ce qui me semble absolument évident : il y a autour de nous sur la terre, dans les eaux, dans le ciel, dans les plantes, les animaux, il y a dans l'homme, dans ses actions, ses aventures et ses inventions, des sujets à milliers et à millions capables d'intéresser l'enfant, tout enfant qu'il est. Je ne dis pas assez, il y a de quoi l'étonner, l'émerveiller, l'agiter des sentiments les plus forts, depuis l'admiration jusqu'à la terreur, depuis l'horreur jusqu'à la pitié.

Précepteurs peu avisés que nous sommes, ayant à notre disposition ce monde qui nous environne, si coloré, si mouvant, si agité, si varié, terrible et splendide tout ensemble, nous nous fourvoyons au point d'aller offrir à l'enfant, primo les lettres de l'alphabet, secundo les chiffres, puis l'orthographe, puis le latin, et nous sommes étonnés que devant ces signes abstraits, ces choses mortes, l'enfant, qui appelle la vie et que la vie appelle de tous côtés, reste froid et inerte d'esprit. Et bonnement nous nous imaginons avoir expérimenté ce que la curiosité enfantine offre de prises et de ressources! Notre excuse, c'est la tradition; nous n'avons pas inventé cela, nous l'avons reçu,

respecté, puis à la longue trouvé bon, par une tendance naturelle presque inéluctable.

Le ferai-je remarquer? Précédemment j'ai cru pouvoir dire que l'enseignement du milieu était le seul légitime. A présent, le milieu m'apparaît comme l'enseignement le mieux approprié à la curiosité enfantine.

Émouvoir d'abord la curiosité, l'intérêt de l'enfant, voilà le principe qui *à tout moment* déterminera pour nous ce que nous enseignerons. Il faut voir à quoi cela nous oblige, et quelles sont, si je puis ainsi parler, les conditions de cette condition.

Le milieu actuel et vivant recèle, je le répète, des millions de connaissances propres à intéresser l'esprit enfantin, mais il ne s'ensuit pas que l'instruction de l'enfant aille d'elle-même. Il faut voir les obstacles et les causes contrariantes. — Il en est qui viennent de l'enfant. — Il en est qui viennent de nous, instituteurs.

L'enfant nous oppose l'attrait violent qu'il a pour le mouvement physique et pour le jeu, la vivacité et par suite la mobilité de ses impressions, sa faible capacité d'attention, la brève durée de son intérêt pour toute chose autre que le jeu. Si l'on veut triompher de tout cela, il

faut ajouter à l'intérêt des objets une habile méthode d'instruction.

La première difficulté de l'art d'instruire vient de ce qu'on est, au moment où on le pratique, un homme fait. Au point du développement intellectuel alors atteint, on reçoit de toutes choses des impressions très différentes de celles de l'enfant; aussi a-t-on peine à concevoir ses états d'esprit; et quand on les conçoit, plus de peine encore à s'y conformer, car c'est se refaire enfant soi-même jusqu'à un certain point, et cela n'est pas facile.

Les aptitudes que nous avons acquises, qui constituent notre supériorité sur l'enfant et notre pouvoir sur lui, n'en sont pas moins aussi le péril, l'obstacle; à la fois causes de succès, ou d'insuccès, suivant l'usage que nous en faisons. L'erreur, unanime chez les pédagogues du passé, à peu près générale encore aujourd'hui, c'est de concevoir pour l'enfant une instruction dans le genre de la nôtre, homme fait. Ce que nous savons, nous, forme dans notre esprit un ensemble plus ou moins lié, systématique. Que ce soit histoire, géographie ou science physique, notre savoir se compose de détails coordonnés, ayant entre eux des rapports fixes. Et nous apprécions

capitalement cette coordination. C'est bien en effet la manière supérieure de savoir; mais conclure que cette manière de savoir, étant supérieure, est celle que nous devons demander à l'enfant, voilà selon moi l'erreur pernicieuse.

De là vient que notre enseignement consiste en une exposition toute dogmatique : « Tiens-toi là tranquille, muet; écoute-moi, je vais t'exposer ceci, puis cela, dans l'ordre voulu, dans l'enchaînement qu'ont à la fin aperçu, établi, des générations d'esprits d'une force exceptionnelle. »

A cet enseignement dogmatique, qui tient peu ou point de compte de la nature enfantine, et de ce qui est possible avec elle, qui simplement part de notre désir et de notre volonté, comme si on n'avait ici qu'à vouloir, j'oppose l'enseignement qui se fonde ou au moins essaye de se fonder sur l'observation de l'enfant.

L'enfant ordinaire voudrait toujours jouer, ou au moins il voudrait trop jouer : nous ne pouvons aller jusqu'à lui accorder cela. Il veut être actif d'esprit comme de corps; l'attitude passive ne va pas plus à son esprit qu'à ses membres. Nous pouvons imposer dans une assez large mesure à ses membres l'attitude passive qui leur répugne, mais l'esprit échappe presque absolu-

ment à l'exigence de notre volonté. Ne voyez-vous pas pourquoi? C'est qu'il échappe à la volonté même de l'enfant. L'insoumission de l'esprit enfantin est chose naturelle, à peu près inconsciente. Pouvons-nous cette fois déférer au vouloir de l'enfant, lui concéder au moins l'activité, la spontanéité d'esprit qu'il demande, concilier nos vues sur lui avec les mouvements de sa nature? Je le crois; c'est affaire à notre art de réaliser cet accord.

Nous disposons, je le répète encore, d'une multitude infinie d'objets aptes, *sous certaines conditions, à certains moments*, à susciter l'intérêt de l'enfant. Et nous pouvons, presque absolument, mettre l'enfant en présence de tel objet que nous voulons (soit réellement; soit en image). Cette ressource n'a l'air de rien, justement parce qu'on l'a constamment à portée de la main. Il y a là pourtant de quoi obtenir les effets les plus étendus, à condition de l'exploiter habilement. Et la première habileté consiste à ne pas nous créer à nous-même, par notre zèle indiscret, une opposition sourde dans l'esprit et le caractère de l'enfant.

Voici un objet que je présente et qui, à mon sens, doit intéresser l'enfant. Et point; cet objet

ne parle pas à la curiosité de l'enfant; il ne lui dit rien du tout. J'en conclus que j'ai présenté l'objet par un côté qui n'allait pas à l'esprit de l'enfant, dans sa disposition du moment. Mais je sais qu'en vertu de sa mobilité, à la fois fâcheuse et commode, l'enfant indifférent aujourd'hui à cet objet le recevra demain peut-être avec émotion — je parle de l'émotion intellectuelle — ou bien en présentant l'objet par une autre face, je réussirai, moi, à le rendre intéressant. En tout cas je me défends bien de recourir aux reproches, ou de faire un discours sur l'utilité de connaître cet objet, car ce sont là moyens tout à fait propres à prévenir justement l'appétit psychique que je veux produire.

« Mais alors vous êtes à la merci de l'enfant, dont la curiosité est si capricieuse, l'attention si courte; c'est lui qui commande sa propre instruction, et vous, instituteur, vous vous mettez à ses ordres? » Je ne me mets pas aux ordres de l'enfant, mais, ce qui n'est pas la même chose, je me mets aux ordres de l'enfance. Je la suis, je l'observe, je tâche de l'incliner doucement où je veux : vous prétendez, vous, vaincre de front la nature, vous croyez remporter des victoires, et vous ne remportez que des apparences.

« Vous n'avez pas de programme, reprend-on. Vous ne savez pas ce que vous enseignerez aujourd'hui, puis demain et les jours suivants. » J'ai un programme général. Je sais même chaque jour ce que je veux enseigner ce jour-là, mais je ne sais pas si en fait je l'enseignerai. Et vous n'êtes pas à cet égard mieux logé que moi. Vous avez vous un programme strict, une leçon préméditée pour chaque jour, vous la faites impitoyablement et vous passez. Supposez, ce qui arrive à tout moment, que l'enfant n'ait pas compris et pas même écouté votre leçon. Que devient votre programme? En réalité, *il n'existe plus que pour vous.*

V

Mais entrons dans le détail. — Il s'agit toujours pour nous d'établir les conditions propres à fomenter la curiosité et d'écarter les conditions contraires.

Quelle impression faut-il que l'enfant reçoive tout d'abord de l'école? quelle idée doit-il concevoir de son maître?

Dès qu'on a adopté le parti d'intéresser l'enfant à son instruction, qu'on fonde même sur cet intérêt l'espoir d'instruire, les réponses logiques se présentent : L'école aura le moins possible l'air d'école; le maître aura plutôt l'air d'un compagnon; et il n'y aura pas de leçon ayant l'air d'une leçon; à plus forte raison de devoirs écrits. Exiger de l'enfant, dès son entrée à l'école, qu'il apprenne des leçons, qu'il écrive des devoirs, c'est le brouiller avec l'école, et sou-

vent le brouiller pour jamais avec toute étude. Aucune punition; le maître n'en inflige pas. L'enfant, sachez-le bien, ne pardonne la punition qu'à ses parents tout au plus. Même quand il reconnaît l'avoir méritée, l'enfant se révolte contre la punition venant d'un étranger. Lorsque le maître punit pour paresse, inapplication, inattention, tout est dommage, car les punitions ne peuvent rien contre ces défauts; et le maître perd son ascendant, sans aucune compensation. Assurément le maître ne saurait tolérer ni la turbulence qui trouble la classe, ni surtout le manque de respect. A ces deux fautes, il n'y a qu'une réponse : renvoyer l'enfant momentanément; et s'il le faut, pour toujours. C'est aux parents à punir, à priver; dans cet office on ne peut pas les suppléer. On se paye aujourd'hui d'une métaphore : « le père délègue ses pouvoirs à l'instituteur ». Il est commode au père de déléguer, mais il est absolument imprudent au maître d'accepter. Le maître doit refuser ce pouvoir qu'on lui offre, s'il veut rester sur le pied d'un ami plus âgé auprès de qui on n'a aucune crainte, on est expansif, on est soi. Et ce sont là précisément les rapports dont nous avons besoin. A ce régime l'ascendant du maître

peut devenir étonnant, et la foi de l'enfant en son maître plutôt excessive, car l'enfant, extrême en tout, est à la fois prompt à la révolte et disposé à la vénération...

Si vous faites de l'école, et vous le pouvez, un milieu où l'enfant se sent plus libre, plus intéressé, plus vivant qu'à la maison paternelle, et d'une vie moins monotone, plus variée, vous avez chance que l'enfant, associant l'idée d'instruction au souvenir agréable de l'école, essayera de s'instruire plus tard dans l'espérance d'y trouver du plaisir. Au moins n'emportera-t-il pas de l'école cette sourde répugnance contre l'étude qui prévient tant d'hommes dans l'âge mûr contre la lecture d'un livre réputé sérieux.

Dans ce milieu à conditions favorables, suivons maintenant l'opération de la curiosité. La curiosité d'un enfant pour un objet donné peut s'éveiller de deux manières, ou, si vous voulez, il y a deux curiosités : l'une spontanée, immédiate, directement provoquée par l'objet, c'est la meilleure; l'autre contractée par intermédiaire, par contagion. L'enfant remarque l'attitude d'une personne, condisciple ou maître; il la voit regarder avec attention un objet, et il se met à regarder. On est curieux autour de lui,

il le devient; curiosité imitée, de moins bon aloi que l'autre, mais encore suffisamment efficace.

Dans un groupe d'enfants, l'un sera curieux d'une chose, l'autre d'une autre chose. Et peut-être s'en trouvera-t-il un qui sera curieux de tout. Soignons celui-là, il est le ferment du groupe.

C'est avec le curieux que le maître s'arrête devant l'objet. C'est au curieux qu'il répond, et toutefois il ne perd pas de vue les autres, notant dans son esprit ceux qui accourent savoir pourquoi on s'arrête et ceux qui ne viennent pas. Mais ce que je viens de dire implique visiblement quelque chose que je n'ai pas dit : c'est qu'on ne demeure pas toujours dans une salle bien fermée où l'on est rigoureusement assis. On va dans la campagne; et on va dans les ateliers voir travailler. Les excursions et les visites sont bien plus propres à solliciter la curiosité, elles se prêtent mieux à cette attitude active de l'esprit qui plaît à l'enfant. Il y a cependant des jours où l'on reste à l'école, c'est lorsque quelqu'un demande à voir un objet qui n'est ni dans les champs, ni dans les ateliers, ou des choses qui veulent le secours de l'image, les choses du passé par exemple.

Le maître dispose toujours d'un moyen d'attirer l'attention des enfants sur un objet, c'est de s'y montrer lui-même attentif, curieux. Au lieu de dire : « Regardez », il regarde, il feint d'observer, d'être amusé ou étonné. Sur quinze ou vingt enfants, il y en aura toujours quelqu'un qui prendra garde à l'attitude du maître et deviendra attentif par imitation. Et celui-là à son tour sera imité. L'imitation, l'exemple nous sont d'un secours constant. Par cette raison entre bien d'autres, ce fut à Rousseau une énorme erreur de faire vivre son Émile seul avec son précepteur.

Parlons des précautions et ménagements que le maître doit cependant apporter en tout cela. Il ne peut trop se défier de son esprit mûr, de son instruction coordonnée, de ses aptitudes acquises. Il a la faculté d'abstraire; qu'il prenne garde de la supposer dans l'enfant et de lui servir des abstractions, des idées générales toutes faites. Il est capable de concevoir des liaisons, des associations, des enchaînements larges; c'est un danger; car à une question de l'enfant il sera enclin à trop répondre, à en dire plus que n'en veut l'enfant, à filer d'une chose dans une autre, parce qu'il y a en effet du rapport entre les

deux, et que l'occasion lui paraît bonne, à lui maître, pour présenter ceci après cela. Et il se trompe, l'occasion apparente le déçoit; déjà l'enfant ne l'écoute plus. Le maître encore sait parler, il a le vocabulaire en main, c'est une tentation, il parle trop, s'écoute et dès lors cesse d'observer son auditoire. Or il ne faut jamais perdre de vue l'enfant à qui on parle, mais guetter l'effet qu'on produit sur lui, noter sa réaction, parole ou silence, surtout comprendre son silence.

Je me promène avec eux, tout à coup je m'arrête pour regarder une chose à terre. C'est une fourmi. Si aucun enfant attiré par ma propre attention ne vient auprès de moi, je passe outre. Il vient un enfant, je ne me hâte pas de lui communiquer mes observations; il regarde, je le questionne, je le fais parler, je le mets en acte; et au regard des autres, je le mets en scène, en relief. Sans blâmer les autres, sans les déprimer par une comparaison, je loue sobrement mon curieux, je lui témoigne, comme involontairement, mon estime. Et je ne pousse pas l'étude de la fourmi, craignant de trop insister, de vouloir trop enseigner en une fois. Jamais, à une question qu'on m'a faite, ma réponse ne se développe en leçon.

Je ramasse un objet, un morceau de granit roulé en caillou. Je ne dis pas « venez voir », « je vais vous expliquer », ou quelque autre phrase annonçant le dessein d'instruire; non, j'aime mieux considérer avec attention l'objet. J'attends même toujours qu'on m'en demande le nom.

Avec cela je ne me prive pas de ma spontanéité. Je ne suis pas froid, renfermé, au contraire je fais très bien des réflexions à haute voix. J'exprime des émotions, mais comme pour moi; cela prend ou ne prend pas. En ce dernier cas je n'insiste pas, je n'ai pas l'air de prendre garde. Dire : « comment! vous ne voyez pas cela »? ou : « vous ne sentez pas cela »? c'est faire le pédagogue, se donner expressément comme modèle, se préconiser, mauvaise affaire où l'on va contre son but. Je dis comme pour mon compte : « Oh! le bel arbre... Décidément c'est joli la campagne... Que serions-nous sans le bœuf , sans la vache?.. Dire qu'il y a des hommes qui n'ont pas la vache!.. Ah! celui qui sut apprivoiser le chien nous a rendu un fier service. » Si cela passe dans le silence, je ne m'en étonne ni ne m'en décourage; j'aurai bien l'occasion de répéter. Et un jour tel enfant, qui

n'a pas pris garde sur le moment, sentant mon propos lui revenir à l'esprit, me questionnera en conséquence.

Devant un arbre coupé, je m'arrête, je compte les couches; si quelqu'un me demande ce que je fais, je le dis simplement, brièvement. Je pourrais suspendre à ce clou une leçon de physiologie végétale. Je m'en abstiens, à moins que quelque enfant ne me presse par des questions successives; et c'est celui-là seulement que j'ai l'air de satisfaire. Au printemps, devant une branche coupée : « Tiens, voilà déjà la sève! » Je ne vais plus avant qu'avec celui qui me dit : qu'est-ce que la sève? Je cueille deux fleurs d'une même famille simple, deux rosacées, mais prises, par exemple, l'une sur un fraisier, l'autre sur un poirier. Puis je les compare visiblement, quelqu'un s'approchera bien pour demander ce que je regarde là; alors je remarquerai tout haut que ces fleurs se ressemblent. Je répéterai la scène sur d'autres fleurs. Peut-être, à mon exemple, quelqu'un se lancera-t-il sur cette voie des ressemblances.

Devant la nature qui nous environne d'un côté, et l'industrie humaine qui nous secourt de l'autre, je le redis, un être intelligent, avec un

peu de bonne volonté, passerait sa vie à marcher d'étonnements en étonnements. En ce moment où j'écris, je m'étonne vraiment des formes de ma chaise, je m'étonne de l'incurvation de tous ses membres, siège, pieds, dossier, je me demande : « comment est-on parvenu à faire cela? » Il n'y a pas d'objet fabriqué qui ne puisse, qui ne doive suggérer cette question.

Qu'est-ce qui nous empêche de regarder avec surprise, sinon avec admiration, cette scie, ce rabot, cette serrure, ce clou? l'accoutumance et notre irréflexion naturelle, car d'ailleurs chacun de ces objets trop familiers est un témoignage de l'ingéniosité humaine. Des millions d'idées ingénieuses sont incorporées dans les objets qui nous servent. Ces idées ressortent pour qui examine et réfléchit un peu.

Donnez-moi un objet quelconque; en y réfléchissant je vous trouverai en cet objet le bout des fils qui conduisent à des notions précieuses et à des idées générales : une pièce de monnaie, un épi de blé, le tonnerre, une feuille de papier, un morceau d'étoffe, tout me sera bon.

CHAPITRE II

LES MOBILES CHOISIS DÉTERMINENT L'ORDRE DANS LEQUEL LES CONNAISSANCES DOIVENT ÊTRE PRÉSENTÉES.

J'ai dit que le ressort, dont on comptait se servir, déterminait l'ordre des choses à enseigner, et que renonçant, par exemple, à la contrainte, on était tenu à reculer certaines études : les études que je visais sont la lecture, l'écriture, les langues mortes, et même les langues vivantes.

Apprendre à lire c'est en effet bien aride pour l'enfant, sauf exception. Sur quel principe se fonde-t-on pour offrir d'arrivée à l'écolier cet enseignement sec et ennuyeux? C'est qu'on en use ainsi depuis des siècles et des siècles. Oui, mais le siècle qui inaugura cette pratique, le fit-il par un choix appuyé sur des expériences?

Pas le moins du monde. On devine assez bien l'unique raison qui motiva cette coutume. « Toute science est dans les livres; savoir lire est le savoir de première nécessité; donc c'est le premier savoir à inculquer. » Ce raisonnement paraît encore aujourd'hui, à nombre de gens, inattaquable. Il n'est pourtant pas très fort; car il n'y a aucune liaison nécessaire entre les deux termes. Le premier savoir à inculquer est celui que le sujet, dans le moment donné, est apte à recevoir le plus aisément.

Sans doute il est souhaitable que l'enfant sache lire et écrire en sortant de l'école, mais vous avez sept ans pour lui apprendre cela, en supposant qu'il entre à sept ans et qu'il sorte à quatorze. Dans ces sept années vous comptez bien enseigner d'autres choses plus intéressantes que la lecture et l'écriture? Commencez donc par ces autres choses.

La lecture au reste se lie à d'autres exercices dont l'ensemble constitue ce que j'appellerai volontiers l'*instruction formelle*, par opposition à l'instruction de fond, à la connaissance objective du milieu.

L'instruction formelle n'apprend rien sur le fond naturel ou social; elle apprend à se servir

de diverses sortes de signes, ou langages, chose d'ailleurs très utile. Voici ces langages dans l'ordre où nous les présenterions : 1° le dessin, 2° la notation musicale, 3° le chiffre, 4° la lettre.

Le dessin. Il serait sans doute désirable que tous les enfants apprissent le dessin de façon à ce qu'il fût entre leurs mains une véritable écriture, c'est-à-dire que tous devinssent capables de croquer au pied levé un objet quelconque; mais il ne faut pas espérer cela de tous les sujets; quelques-uns seulement, spécialement doués, y arriveront. Donc il faut enseigner le dessin dans une autre vue que de faire de véritables dessinateurs. Il faut le prendre comme éducation de l'œil, comme un exercice qui habitue à regarder, qui apprend à voir, à se faire des images exactes et détaillées. Bien regarder, n'est-ce pas le premier pas de l'observateur? J'ai toujours admiré, je l'avoue, la singulière méconnaissance où l'on est encore du rôle du dessin dans l'enseignement classique. Voici des adultes qu'on oblige d'avaler les réflexions d'un Salluste ou d'un Tite-Live sur la politique, sur la conduite des peuples et des armées — réflexions qui leur conviennent comme du filet

de bœuf à un nouveau-né, — mais quant à développer chez ces sujets l'habitude de l'attention visuelle, on n'y songe nullement. Il est vrai qu'on ignore assez la psychologie et par suite on ne soupçonne pas jusqu'où savoir voir étend ses conséquences. Aussi rien n'est-il plus commun que de rencontrer parmi les élèves et parmi les maîtres des esprits étonnamment inaptes à décrire avec exactitude, ou à décrire d'une façon un peu concrète. J'en ai fait souvent la constatation.

Ces regardants distraits, inappliqués, ne feront jamais des savants, ou s'ils essayent de le devenir, ils auront au début beaucoup de mal. Mais la science ici n'est pas seule intéressée. On parle toujours de l'imagination et de développer l'imagination chez les enfants. Mais qu'est-ce, s'il vous plaît, que l'imagination? Pour vous c'est savoir traduire Virgile, et l'avoir trituré au point de se rappeler ses *vers de nature* et de les paraphraser dans une composition littéraire. Pour moi c'est savoir regarder les choses naturelles non dans un texte, mais directement, en franchise, comme Virgile a su le faire, sans quoi il n'eût pas été Virgile. Qu'il faille à la vision ajouter autre chose, un certain sentiment,

une certaine entente de sa langue, d'accord; mais il reste que la vision est, dans ce composé, un élément fondamental. Nous estimons beaucoup les poètes, et nous en désirons et nous aimons (à la folie pour le moment) leurs métaphores, mais si vous ne voulez pas avoir des rapsodes et des plagiaires au lieu de poètes, faites donc des gens qui d'abord aient les yeux ouverts.

Voici comment je conçois l'enseignement gradué du dessin. 1° Je ferai voir à l'enfant beaucoup de gravures, moi à côté de lui remarquant des détails qu'il n'apercevrait pas de lui-même. 2° Quand l'envie de dessiner aurait été éveillée, (rien à faire si on n'a pas réussi à l'éveiller), s'il me consultait, je lui conseillerais de calquer d'abord pour se faire la main, et aussi pour se faire de la patience. S'il ne me consultait pas, je le laisserais s'y prendre comme il voudrait. Qu'il essaie de dessiner d'après le modèle ou d'après la nature, que le modèle choisi par lui soit un animal ou un instrument ou un visage, je n'y contredis pas, ce qui importe, *n'est pas qu'il réussisse à faire un dessin passablement exact*, mais qu'il déploie de la volonté, qu'il fasse des efforts d'attention. Or

certainement l'enfant, qui de lui-même vise à reproduire un objet intéressant pour lui, s'efforcera plus vivement pour satisfaire sa propre ambition qu'il ne l'aurait fait en déférant à votre ordre ou à votre conseil.

Dessiner de mémoire est, je crois, un exercice particulièrement efficace pour rendre observateur, surtout quand on s'y prend comme je vais l'expliquer. Voilà un objet, un candélabre, ou une tête d'homme que nous posons sur une table. Nous convenons que les enfants ont dix minutes pour le regarder; après quoi on jette dessus un linge; et on dessine. On peut aussi convenir que l'objet sera découvert encore une fois, deux fois, pendant quelques minutes où l'on ne fera que regarder. Je crois que les enfants se prêteraient avec plaisir à ces exercices, qui sont excitants parce qu'ils sont des épreuves; et à l'instituteur ces épreuves seraient très profitables, car elles lui révéleraient la différence des mémoires visuelles [1].

1. On s'est avisé récemment (M. Binet) de soumettre les enfants d'une école à des épreuves rigoureusement conduites, en vue de découvrir la différence de ces enfants entre eux pour la mémoire des yeux; celle de l'ouïe, etc. C'est là une idée d'avenir, une voie à suivre en l'élargissant. Je crois que je pourrais indiquer des expériences à faire, pour vérifier les différences que présentent les enfants dans leurs facultés

Pour bien voir il faut porter sur l'objet un regard analytique, savoir résoudre l'objet en ses parties capitales et saisir la dépendance mutuelle de ces parties. Dans cette manière de regarder il y a du raisonnement, et ce qui aide à ce raisonnement c'est de savoir le nom des parties ou d'apprendre à les dénommer en même temps qu'on les regarde; donc, réciproquement, dessiner de cette manière est une bonne occasion d'*apprendre sa langue*.

Modelage. Il faut aussi enseigner le modelage, c'est-à-dire mettre les enfants à même de s'y exercer s'ils veulent; car ce que j'ai dit du dessin peut s'appliquer au modelage.

La musique. L'enseignement de la musique doit marcher de pair avec celui du dessin. Commençons par faire entendre aux enfants de la musique, surtout de la musique vocale, *avant de leur en demander*. Et ne les mettons pas à apprendre les notes, avant qu'ils aient contracté un peu de goût pour la musique. Ici, comme au dessin, nous ne forçons personne. Un enfant exprime l'envie de savoir une chanson qui lui a

de discrimination et d'assimilation, lesquelles constituent le fond même du jugement. Les sciences telles que la minéralogie, l'entomologie, la botanique, fourniraient abondamment le moyen de procéder à ces expériences.

plu. Au point où il en est, il ne peut apprendre cette chanson qu'en l'écoutant chanter avec attention plusieurs fois. Il faut que l'instituteur se prête à ces répétitions, car elle est excellente pour l'enfant, cette manière d'apprendre où, mû par son propre désir, il apporte une oreille attentive et de la volonté.

On lui apprendra à lire les notes et à solfier quand il le désirera. A la musique, si on m'en croyait, on joindrait la *déclamation*. Le professeur commencerait par faire entendre aux enfants des poésies à leur portée. Il susciterait à quelqu'un d'entre eux l'envie de savoir par cœur quelque morceau. Celui-ci apprendrait (comme nous l'avons vu pour la musique) rien qu'avec le secours d'une oreille attentive, volontaire. Ici la répétition serait encore plus nécessaire, l'enfant ayant à se mettre dans la mémoire, non seulement des mots, mais des inflexions de voix et des accents.

La mémoire des sons musicaux et celle des accents expressifs paraissent différer beaucoup. Tel est musicien qui n'est pas déclamateur, et réciproquement. En un sens l'oreille du déclamateur est plus fine; elle perçoit des nuances de la voix humaine qui échappent à toute notation.

Et c'est justement pourquoi on devrait enseigner la déclamation au même titre que la musique; ne pas enseigner la déclamation, quand on enseigne la musique, c'est illogique. Après cela je signale au point où nous en sommes un bénéfice particulier : déclamer, s'affiner l'oreille en déclamant, aiderait singulièrement l'enfant à apprendre tout à l'heure le *be a ba*.

Le chiffre. Toujours fidèle au principe de chercher à intéresser l'enfant, ou du moins à diminuer l'aridité des connaissances offertes, je lui ferais sentir préalablement l'utilité de cette étude. Avant de lui présenter le système de la numérotation écrite, je le ferais compter *réellement*. Il opérerait des additions réelles, des soustractions réelles, etc. Au reste je ne prétends pas en ceci au titre d'inventeur; *tout ce que je propose se fait plus ou moins*.

Il me semble voir que l'arithmétique intéresse l'enfant plus qu'on ne s'y attendrait d'après le caractère abstrait de cette étude. Il y a, je crois, une explication : c'est que même en faisant une opération simple, comme la soustraction, l'enfant a l'attitude active; il court après un inconnu. Un problème l'attache encore plus, pourvu que l'enfant ne le croie pas supérieur à ses forces.

La lettre. Aller du dessin à la note, au chiffre et enfin au mot écrit, c'est passer du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du moins rebutant au plus rebutant. Donc dans la mesure où nous, *instituteurs, pouvons influencer l'enfant, et le guider*, nous devons postposer la lecture au dessin et à la musique. Surtout nous devons donner auparavant une certaine quantité d'instruction réelle.

Remarquez les conditions favorables qu'on se crée par cet ajournement. L'enfant a plus d'âge; il est par suite plus capable de volonté, de patience. L'instruction réelle qu'il a reçue a ouvert son intelligence, mis en mouvement ses facultés. On a pris le temps de lui faire des lectures qui lui ont causé du plaisir, excité sa curiosité. Il comprend l'agrément qu'il y a à savoir lire, et il a envie de lire certaines choses sans être à cet égard dans la dépendance du maître. Le dessin, le modelage l'ont habitué à regarder, dressé à voir juste, ont affermi le jeu de sa main. Je parle de la main, parce que je compte faire écrire l'enfant en même temps que le faire lire, les deux à mon avis s'entr'aidant. Par la musique, la déclamation, son oreille a été affinée, ce qui l'aidera à saisir tout à l'heure la

combinaison des voyelles et des consonnes dans les sons articulés du langage. N'est-il pas clair qu'il va apprendre avec plus de facilité et moins de dégoût ce qui pour lui n'est ni aisé ni agréable, quand on le lui offre d'emblée, en guise de bienvenue à l'école?

Arrêtons-nous pour répondre à une observation probable. On me dira que je projette de mener l'enfant par des étapes fixes et que d'autre part j'entends lui laisser la liberté d'initiative, la spontanéité, et que c'est là se contredire. Il y a effectivement quelque air de cela; il faut s'expliquer.

Je respecte la spontanéité de l'enfant, et voici comment : à quelque moment que l'enfant veuille apprendre, soit le dessin, soit l'écriture, soit autre chose, quelque étude qu'il veuille faire avant une autre, malgré mon plan préconçu, je défère à ses désirs, heureux qu'il ait un désir. S'il conçoit, s'il tente une autre marche que la mienne, bien loin de la contrarier, je la suis. Cependant, comme je l'ai déjà dit, une ressource est à ma disposition et je m'en sers; cette ressource c'est de présenter à l'enfant des circonstances qui le sollicitent dans la direction souhaitée par moi; cela n'est pas forcer les inclinations;

au contraire, c'est frapper à leur porte et les éveiller.

Donc l'enfant sait un peu dessiner; et il a dessiné de mémoire. On lui donne à retracer la lettre A majuscule, en la lui nommant. Aucune difficulté pour lui de retracer une forme si simple, et dans son esprit le nom se soude aisément à l'image. Il aura tôt fait d'apprendre nom et forme pour les vingt-quatre lettres.

Reste le moins aisé, c'est-à-dire comprendre la combinaison, la fusion des voyelles et des consonnes dans un son unique. Mais la musique et surtout la déclamation nous ont donné de l'attention, de la mémoire pour les sons et de la délicatesse d'oreille.

En joignant l'écriture à la lecture, j'entre tout à fait dans la méthode synthétique, qui est précisément la manière dont l'enfant veut apprendre; et j'ajoute qu'après y être entré, j'y persiste. Voici comment un enfant, laissé libre, pourra bien vous demander de lui apprendre à lire et à écrire. « Monsieur, je voudrais savoir ce qui est écrit sous cette image », ou : « Je voudrais écrire à mon ami Félix ceci : Il me tarde bien que tu viennes ». Moi, maître, j'accepterais l'indication de l'enfant et je l'enseignerais comme il veut l'être.

Assurément votre méthode analytique (décomposition des lettres, des sons) est plus philosophique, plus satisfaisante à l'esprit de l'homme fait, mais précisément à raison de cette supériorité pour l'homme fait, je la crois moins propre aux enfants.

L'orthographe. Longtemps le but capital de l'instruction primaire et le préalable de l'instruction secondaire a été d'obtenir que l'enfant fût capable d'écrire une page de français sans faire une faute.

En ces dernières années on s'est relâché sur cette perfection. Il a été admis qu'on pourrait faire quelques fautes.

Je veux dire ici crûment toute ma pensée. Il y a une chose qui doit passer avant toute orthographe, puisqu'à mon sens elle doit passer même avant l'écriture, même avant la lecture; et cette chose c'est d'apprendre à regarder, voir, observer et raisonner autant que l'âge le permet; autrement dit l'instruction réelle doit passer avant l'instruction formelle, avant la connaissance stérile (pour l'esprit) de ce qui n'est qu'un composé de signes.

Supposez (hélas! la supposition n'est pas tout à fait gratuite) que tant de temps ait été donné

dans l'école à l'enseignement formel, lecture, écriture, orthographe, qu'il n'en soit pas resté pour enseigner à l'écolier autre chose, celui-ci devenu homme saura lire, et il ne lira pour ainsi dire jamais; il saura écrire et n'écrira que de loin en loin une brève lettre; cette lettre sera bien orthographiée, mais ce que notre homme aura mis dedans manquera de bon sens ou d'exactitude. Et en tout cas s'il y a de la raison, de la logique ou de la pratique, c'est le naturel de l'homme et non son éducation qui en aura le mérite. Voici à côté un homme obligé de dicter à un voisin ou à un écrivain public la lettre qu'il veut envoyer; certes c'est là une dépendance fâcheuse, mais ce que cet homme dicte marque une connaissance exacte de ce dont il parle, une résolution lucide et droite. Lequel des deux préférez-vous? moi, dans cette comparaison des deux cas, extrêmes j'en conviens, je préfère sans hésiter le second.

Mais toute supposition radicale mise à part, parlons de l'enseignement orthographique. Prenez une page imprimée. Vous y remarquerez des formes fixes et des formes variables. Les formes *fixes* l'emportent de beaucoup en nombre sur les formes *variables*. Ces dernières exigent

pour être comprises et retenues la connaissance de quelques règles, les premières plus nombreuses exigent la mémoire visuelle. C'est de la mémoire des yeux que relève donc en très grande partie l'orthographe. En conséquence l'orthographe s'apprend d'abord par la lecture faite avec attention. (J'entends l'attention pour les formes.) Mais l'enfant qui lit n'a d'attention que pour le fond : si le fond ne l'intéresse pas, ne l'entraîne pas, il cesse de lire. A force de lire cependant, sans y tâcher, l'enfant retient la forme de bien des mots; mais, je le répète, il faut qu'il soit grand lecteur, et c'est là une qualité rare.

Il y a un cas où l'enfant, sans le vouloir précisément, fait attention à la forme, c'est quand il apprend un morceau par cœur. Expliquons cela. Pour retenir par cœur, l'enfant instinctivement s'aide de la mémoire des yeux, il cherche à voir mentalement la page, et la place des mots sur cette page; donc il voit alors leur forme. Apprendre beaucoup par cœur est le moyen d'apprendre les formes fixes, qui sont la grosse partie de l'orthographe.

Il reste que l'enfant veuille apprendre par cœur. Il n'apprendra par cœur volontairement

que s'il désire déclamer devant ses amis ou ses parents. Donc cela revient à donner le goût de la déclamation.

L'enfant atteindrait à peu près au même résultat si on lui apprenait à bien lire, d'un ton juste, en marquant suffisamment l'accent des diverses émotions; car pour bien lire, il faut lire à plusieurs reprises, avec attention, analyse, en remarquant les coupures de la phrase, la ponctuation, les repos, toutes choses qui gravent encore dans la mémoire la forme des mots. Mais ici encore, si le maître veut inspirer à l'enfant le goût, l'ambition de lire artistiquement, il faut que lui-même fasse d'abord à l'enfant des lectures *exemplaires*.

La déclamation est faite pour le vers, la lecture artistique pour la prose.

La dictée, capital moyen, en ce moment, d'enseigner l'orthographe, a au moins l'incontestable défaut de prendre un temps infini et d'ennuyer énormement. Est-elle avec cela un moyen bien efficace?

Remarquons-le, la dictée est, en soi, non une leçon enseignante, mais une épreuve, une mise en demeure de montrer ce qu'on a appris *avant* par un autre moyen; la dictée déclare si vous

savez ou ne savez pas telle chose, mais elle ne vous l'apprend pas. Exemple : voici une dictée (que j'ai devant moi), il y a là dedans le mot *galet*. Le maître s'est-il assuré que le mot galet a été déjà vu, lu, quelque part, par l'écolier? pas du tout; s'assurer que tous les mots d'une dictée sont déjà passés sous les yeux de l'écolier, est-ce possible? en tout cas cela ne se fait pas. Supposez que l'enfant, n'ayant jamais vu ce mot galet, vous l'écrive galé ou galais, rien d'étonnant ni de blâmable. On me dit : « mais cela met l'instituteur à même d'apprendre à l'enfant l'orthographe de galet ». Très bien! j'objecte à mon tour, qu'en vertu des lois psychiques, l'enfant a autant de chance, au moins, de réécrire plus tard la forme galai que la forme galet. Rappelons, en effet, que la mémoire des yeux fait tout ici. Or l'enfant a écrit une fois galai et une fois aussi galet, donc de ce côté conditions égales; mais la forme galai a cette chance de reviviscence en plus qu'elle est *due à la spontanéité de l'enfant*, qu'elle lui a convenu (il n'y a pas de hasard, même dans les opérations obscures) et qu'elle a *été écrite avant l'autre*, imprimée dans la mémoire avant l'autre. En donnant à l'enfant l'occasion d'écrire galai, vous avez encouru le risque de lui

mettre dans la mémoire une forme vicieuse, laquelle combattra toujours à quelque degré la forme orthodoxe.

Donc au point de vue des mots, du vocabulaire, le mieux qu'on puisse penser de la dictée, c'est qu'elle est un moyen nul. On peut la définir comme suit : l'occasion donnée à l'enfant de faire des fautes. En fait nombre d'instituteurs ont remarqué avec étonnement, avec scandale, qu'un même enfant commet longtemps les mêmes fautes, que certaines formes vicieuses sont par lui quasiment contractées et qu'elles donnent bien du mal à déraciner. Avec un peu de psychologie, ce résultat eût été prévu.

Sous le rapport des règles, la dictée est moins blâmable, car on peut enseigner telle règle (et on le fait) et puis donner une dictée où cette règle a son application. Mais prendre une à une les règles si souvent illogiques de notre grammaire et les faire avaler à l'enfant, par le moyen de dictées infiniment réitérées, quelle médecine écœurante! Quel traitement propre à dégoûter l'enfant de l'école et du maître et de toute instruction! Et par le temps employé, par la lassitude causée, quel dommage on apporte ainsi à l'acquisition des vraies connaissances! A

la place de la dictée, mettons autant que possible la *déclamation*, comme je l'ai dit; et puis poussons l'enfant à faire un cahier d'extraits; qu'il y mette ce qu'il voudra, ce qui lui aura plu, en vers, en prose. Je me souviens qu'au collège, tout rebutés et désintéressés que nous étions, ce goût du cahier personnel d'extraits était assez commun.

Quant aux règles, les vraiment nécessaires sont en petit nombre. Au lieu de les exposer dogmatiquement tout d'abord, j'essayerai au moins de les faire découvrir à l'enfant par sa propre observation. « Quelqu'un de vous, dirai-je, a-t-il observé comment nous marquons dans une phrase qu'il s'y agit de plusieurs personnes ou choses? — Non, eh bien, cherchez un peu. » Je ne désespérerai pas de faire découvrir ainsi même la fameuse règle des participes (notez bien que tout notre système a tendu à faire des esprits actifs, volontaires et observateurs).

C'est au sujet de ces études formelles, bien moins intéressantes que les études réelles (surtout telles que nous les faisons), c'est, dis-je, au sujet de ces études que les esprits, attachés aux vieilles méthodes, exprimeront particulièrement des doutes; et à propos de la lecture, par

exemple, ils nous diront : « Jamais votre élève, laissé libre, ne voudra apprendre à lire, en dépit de vos préparations et des lectures agréables que vous lui avez servies ». — Je ne dis pas que cela vaincra la paresse de tout enfant. Je n'ai pas cette illusion. Je ne me figure pas surtout que, à un même moment, tous les enfants vont concevoir l'envie d'apprendre à lire. Je me représente assez exactement, je crois, ce qui se passera.

Il y aura un premier, plus ouvert, plus curieux que les autres, un premier, dis-je, qui voudra apprendre à lire. Et dès l'apparition de celui-là, voilà que je dispose, moi instituteur, d'une prise nouvelle. L'exemple est entré dans la classe ; le penchant à l'imitation qui sommeillait reçoit une secousse, et va inévitablement entrer en jeu. Il faut que vous me permettiez, s'il vous plaît, d'y ajouter immédiatement une autre force. Je louerai vivement cet enfant, sans d'ailleurs réprimander le moins du monde les autres. « A la bonne heure ! Vous voulez devenir un homme. C'est très bien. Vous me faites grand plaisir. Et vous allez être bien agréable à vos parents. » On pense peut-être que la bonne volonté de cet enfant pourra bien ne pas se soutenir. En effet

à certaines heures il se sentira peut-être un peu las de sa vertu; mais l'on ne connaît pas la nature humaine, si l'on ne prévoit pas que celui-ci, précisément parce qu'il s'est avancé seul, qu'il a été loué, qu'il est en exemple, en saillie, que la classe l'estime malgré qu'elle en ait, ne voudra pas reculer, en avoir le démenti et qu'il vaincra[1] ses dégoûts. Et après celui-là bientôt vous en aurez un second; et tout le monde pourra bien y passer.

Admettons cependant qu'il y ait quelques réfractaires, cela n'est pas impossible. On peut se demander s'il faut contraindre ces réfractaires, si de telles natures tireront plus tard un sérieux profit de savoir lire; je veux l'admettre, car en effet on n'est sûr de rien. Donc bien qu'ennemi de la contrainte, je consens qu'on le force parce que je sais qu'il ne faut pas en pratique être absolu, mais du moins on aura différé la contrainte jusqu'à la dernière extrémité. Et entendons-nous bien, la contrainte ne doit pas venir du maître, mais des parents.

Je ne dois pas oublier ici un moyen aujourd'hui négligé ou ignoré, un moyen particulier

1. Voilà encore une situation propre à développer cette volonté dont on parle tant.

et puissant, je crois, de provoquer l'imitation. On ne se sert pas des *grands* pour stimuler les petits, et l'on a bien tort. Les petits conçoivent aisément une sorte d'admiration pour les grands, je veux dire pour quelque grand. Ce *devancier*, qui n'est pas tout à fait leur camarade, leur égal, leur inspire moins de jalousie que l'égal en âge. S'il a une supériorité reconnue d'intelligence, de caractère ou d'application, cette supériorité provoque plutôt un respect affectueux. Ce grand, d'autre part, n'intimide pas comme le maître; on se soumet à son ascendant avec une docilité sentimentale qui rappelle parfois celle du chien pour son maître, qu'on me passe ce rapprochement. Ne négligeons aucune prise et pas plus celle-là qu'une autre. Il y aurait lieu pour l'instituteur de démêler les grands qui influent sur l'école et de les endoctriner. La mission qu'on leur donnerait serait acceptée par eux bien volontiers, car elle flatterait singulièrement leur amour-propre. On leur dirait comment il faut s'y prendre pour la bien remplir, pour la rendre utile. On les suivrait de loin, bien entendu, on surveillerait l'exercice de leur pouvoir moral. Telle étude que nous, maîtres, discréditerions plutôt aux

yeux du petit, en la lui recommandant avec instance, le grand pourra bien, lui, l'obtenir. Dans sa bouche, les reproches, les objurgations ne font pas le même effet que dans la nôtre; venant de lui, elles pourront dompter ou convaincre celui que les mêmes procédés, partant de nous, rendraient sourdement révolté ou obstinément rétif[1].

1. En Angleterre, dans certains collèges, on sait fort bien se servir des grands.

CHAPITRE III

MANIÈRE GÉNÉRALE DONT LES CONNAISSANCES DOIVENT ÊTRE PRÉSENTÉES. — SCIENCES PHYSIQUES.

Tout ce que je viens de dire concerne l'enseignement de début, destiné à imprimer à l'esprit les premières secousses, à féconder le germe naturel de la curiosité, à faire pousser quelque peu la petite plante. Mettons, si vous voulez, que nous y emploierons les trois ou les quatre premières années. Nous arriverons ainsi à l'âge de dix ou onze ans. Nous pouvons alors compter sur une curiosité capable de se fixer quelque temps à un même objet. L'enfant va donc monter des petites ou basses classes aux classes moyennes. Cette promotion ne sera pas collective, commune à tous les enfants d'une classe, comme cela a lieu aujourd'hui en France (et

comme cela n'a plus lieu déjà en Angleterre, dans les collèges de Winchester, de Rugby, de Harrow). La promotion sera individuelle. Chaque enfant montera à son heure, c'est-à-dire quand le maître le jugera apte à recevoir un enseignement un peu plus suivi, un peu plus serré.

Jusqu'ici nous avons enseigné un peu de tout (sans parler des études spéciales du dessin, de la musique, etc.). Et, ce semble, nous avons enseigné au hasard de la curiosité enfantine. Cela est vrai à moitié seulement. Je l'ai déjà dit et expliqué. Nous allons continuer, d'après le même principe, de solliciter sourdement la curiosité enfantine dans la direction qui nous convient, et toutefois de ne pas combattre cette curiosité, quand elle se produit spontanément dans une direction autre. Nous enseignerons donc *toujours un peu de tout*. La seule différence maintenant, c'est que, sachant nos élèves plus capables d'un intérêt durable pour un même objet, nous mettrons à profit ce progrès de leur esprit pour leur donner, au moins sur certaines matières, un enseignement composé de leçons convenablement espacées quant au temps, mais reliées ensemble, suivant un plan préconçu.

J'ai dessein de faire, sans prévenir, sans crier gare, un petit cours à ma manière sur l'acoustique. Mais d'abord moi-même je dois maintenir devant mes yeux un fait dont la considération m'empêchera de m'égarer. Les jeunes, qui m'entourent, tireront-ils un profit certain de savoir ce qu'est le son, comment et avec quelle vitesse il se propage dans l'air, dans l'eau; et ses réflexions, ses réfractions, ses interférences? Il est évident que presque aucun de ces élèves n'aura occasion d'user de ces connaissances. Alors où est le profit qui justifie cet enseignement? S'il n'est pas dans la connaissance elle-même, je dois le chercher, ce profit, dans la manière dont l'enfant acquerra la connaissance. Cela détermine pour moi-même la manière de la donner.

Si j'étais habile, j'amènerais sournoisement quelqu'un à me demander : « Monsieur, qu'est-ce que le son? » mais finalement, si personne ne me fait la question, je me la fais tout haut; et je me montre décidé à la résoudre pour moi-même. Que ceux-là me suivent qui veulent être du voyage. — Je n'ai garde de me répondre tout de suite par une définition comme celle-ci : « Le son est un mouvement moléculaire des corps, perçu

par notre oreille. » Au lieu de faire des définitions, je laisse les enfants jaser sur ma question. On ne s'étonnera pas sans doute si l'un d'eux produit cette observation : « Il y a des gens qui n'entendent rien ». Ah! très bien. Donc d'abord il faut? — avoir des oreilles. — Mais quoi! vous, Henri, vous avez des oreilles; entendez-vous toujours des sons? — Non. Quelquefois je n'entends rien. — Il ne suffit donc pas d'avoir des oreilles. — Oui, il faut quelque chose *dehors*. (L'enfant dira vraisemblablement ceci ou un équivalent.)

« Eh bien! voilà! Qu'est-ce que ce quelque chose? » — Évidemment les enfants iront ici s'aviser de produire des bruits, des sons. L'un frappera une table, l'autre raclera ou grattera une chaise. Nous arriverons à cette conclusion que pour produire des sons il faut frapper, ou racler, ou gratter un corps. Mais comme tout ceci ne répond pas réellement à la question, il faut un changement de scène. A mon tour j'expérimente. Je frappe d'un petit coup, avec toute l'égalité possible, des corps très insonores et des corps très sonores, de la paille, une grosse draperie de laine; et une cloche de verre, ou un gong (si je peux m'en procurer un). Et alors je dis : « D'où

vient cette différence? Peut-être la comprendrions-nous si nous savions ce que c'est que le son », ou en sens inverse : « peut-être qu'en examinant cette différence nous apprendrons quelque chose sur le son ». J'ai l'air de réfléchir, de chercher, d'hésiter, de tâtonner dans mon esprit. Enfin mon attitude exprime une résolution. Je n'annonce pas ce que je vais faire, je ne dis rien, je fais. Les enfants suivent tous mes mouvements. Je me fais apporter un grand verre de cristal et un archet. A droite, à gauche du verre, j'entasse deux piles de livres; une règle est posée dessus en travers. J'y suspends un fil et au bout du fil une boule de papier à laquelle je fais toucher juste le bord du verre. Je passe plusieurs fois mon archet sur le verre; chaque fois le verre produit un son, et chaque fois la boule est repoussée plus ou moins loin à proportion que le son est plus fort; me voilà content. « J'ai deviné! devinez-vous, vous autres? » Il est possible que l'un des enfants comprenne que le verre vibre, c'est-à-dire que ses parties bougent, éprouvent un mouvement de va-et-vient, puisque le verre imprime à la boule un mouvement de ce genre; mais le contraire est aussi fort possible. En ce cas, je leur

ferai voir d'autres expériences propres à suggérer la même idée. Après avoir frappé leurs yeux, je m'adresserai à leur tact; je leur ferai mettre la main sur une cloche, un timbre, en vibration. S'ils ne devinent pas du tout, il faudra bien à la fin que je m'explique. Je raisonnerai donc devant eux toutes ces expériences. Leur attention, vivement excitée par mes préparatifs, me suivra. Au reste je serai aussi court que possible et je remettrai la suite à un autre jour. On me dira : « C'est jouer la comédie »; sans doute, mais une comédie très sérieuse, car je mime, je représente, je renouvelle devant l'enfant ce qui est historiquement arrivé, le processus de l'homme, quand il a inventé la science: embarras, réflexion, conjectures en conflit dans son esprit, une supposition enfin adoptée, une expérience vérificatrice cherchée, essayée, et trouvée finalement. Tout cela, je fais mieux que de le dire, je l'objective.

N'allez pas croire, je vous prie, que vous êtes plus sérieux, plus scientifique, parce que vous prenez un air sérieux, ou même sévère, et exposez dogmatiquement, car tout cela n'est que costume, une manière de robe doctorale que vous endossez. Or, ces apparences, qui n'ajoutent

rien au fond de la leçon, ont cet inconvénient capital d'intimider l'enfant ou de lui annoncer de l'ennui. Ces airs-là et la prévision d'avoir à rédiger la leçon, à en faire un devoir, suffiraient à désintéresser l'enfant de la science. Otez ces airs, ôtez le devoir; et l'intérêt renaîtra facilement. Il y a aussi le silence et l'inertie, la passivité qu'on impose à l'enfant; rendez-lui l'activité, la parole. En classe, l'enfant, à demi paralysé, est plus bête qu'ailleurs. Laissez-le donc être hardi, bavard. Ce sera pour lui un plaisir dont il vous paiera par plus d'attention, quand vous parlerez à votre tour; et ce sera bénéfice pour vous, car le bavardage de l'enfant peut seul vous révéler ce qu'il y a dans son esprit qui l'empêche de vous écouter ou de vous comprendre.

Des expériences, des expériences, j'en cherche sans cesse. Et quand j'ai résolu de servir aux enfants une expérience, je tâche de ne pas l'offrir platement. Je mets tout mon art à la rendre saisissante. Je me suis montré tout à l'heure préparant une expérience, sans dire l'hypothèse que j'avais faite et que je voulais me prouver; on peut varier la marche. — Je convoque les enfants un soir. Nous sortons, j'ai un fusil. Nous allons

aux champs. Je les range à une place et je leur dis : « Je vais là; regardez dans cette direction », et m'arrêtant à 600 ou à 700 mètres, je tire du côté des enfants un fusil fortement chargé de poudre. Puis de retour : « Eh bien! qu'avez-vous vu? » Cela m'étonnera bien si personne ne dit : « C'est drôle, nous avons vu le feu avant d'entendre le coup. — Vous avez bien vu. Maintenant qu'est-ce que cela prouve? — Qu'entre le coup tiré et le coup entendu, il s'est passé un peu de temps, cela va de soi. — Mais qu'il se soit passé du temps, qu'est-ce que cela prouve? — Que le son met du temps à arriver (je crois bien que quelqu'un me répondra à peu près cela). — A la bonne heure. Le son marche donc dans l'air, avec une certaine allure, une certaine vitesse. Ne seriez-vous pas curieux de savoir ce qu'il fait de chemin en une seconde, par exemple? — Si fait. — Comment s'y prendre pour savoir cela? — Oh! c'est difficile. — Voyons, à votre tour, cherchez à imaginer une *expérience.* » Je crois que des bambins de quatorze ans ou même de douze ans, qui ont fait des problèmes d'arithmétique, imagineront très bien l'expérience grossière qui résoudra approximativement le problème. « Nous allons marquer les deux

places, la nôtre et celle d'où vous tirez ; on mesurera la distance entre les deux, et puis, avec une montre à seconde, nous verrons le temps qui s'écoule entre le coup tiré et le coup entendu. » Il ne faut pas se contenter d'imaginer l'expérience, il faut l'exécuter parce que l'action intéresse d'abord et puis grave les choses dans la mémoire. Mais quand leur expérience est faite, je raconte aux enfants les expériences similaires qu'ont faites les savants du bureau des longitudes et quelques membres illustres de l'Académie des sciences. Ce m'est une excellente occasion de leur montrer d'un côté les difficultés que la nature complexe offre à une expérience rigoureuse, et d'autre côté les soins minutieux, les précautions réfléchies et précises que les savants prennent contre cette complexité. Je leur fais sentir, toucher au doigt ce goût de vérité exacte, cette opiniâtreté à la poursuivre, cette difficulté à se contenter, cette sévérité qui sont l'esprit scientifique, la probité intellectuelle.

Faut-il continuer? Voici un jour d'orage : éclairs et coups de tonnerre. Le tonnerre s'éloigne-t-il, se rapproche-t-il? Je prête ma montre à secondes. « Ah! le tonnerre est environ à 660 mètres de

nous. Maintenant il est à une distance double. Il s'éloigne. » Application d'une vérité générale à un cas particulier, donc raisonnement déductif.

Hier soir un bolide a paru, a éclaté dans le ciel avec quelque bruit. — Ah! il a fait du bruit? Pensez-vous qu'il fût loin, au-dessus par exemple de notre atmosphère? — Comment savoir cela? — En raisonnant un peu sur des choses que vous savez. — Lesquelles? — Cherchez. — Ce ne sera qu'en désespoir de cause, et un autre jour, que je dirai : « Vous rappelez-vous l'expérience de la cloche pneumatique? — Oui, il n'y a pas de son où il n'y a pas d'air. — Vous rappelez-vous encore que notre atmosphère, c'est-à-dire l'air au-dessus de nous, a des limites? — Oui. — Eh bien! joignez ces deux vérités et appliquez-les au cas de votre bolide qui a fait du bruit. — Ah! oui, s'il a fait du bruit, il était dans de l'air, c'est-à-dire déjà dans notre atmosphère. — A la bonne heure! »

Ainsi je détaille une vérité; ou plutôt je découpe dans la montée qui conduit à cette vérité des degrés aussi nombreux que possible. A chaque marche, je m'ingénie pour que l'enfant la franchisse seul; s'il n'y arrive pas, je le pousse, je le porte, mais seulement sur cette marche; et

je le sollicite à nouveau pour qu'il franchisse seul la marche suivante; et toujours ainsi. C'est ce que j'appelle l'instruction *dialectique*, que j'oppose à l'instruction *dogmatique*, où le maître expose d'un trait toute une théorie à des esprits non sollicités, non émus, qui reçoivent cela comme une pâtée de gavage. Et c'en est une effectivement.

II

A présent l'enfant a atteint environ quatorze ans. Je le suppose apte à passer des moyennes classes aux grandes classes. « Que va-t-on lui enseigner dans celles-ci? » — Comme dans les autres, de tout. — « Et alors quelle différence? » — La différence c'est qu'on donnera ici à l'enseignement plus de précision et de coordination.

Herbert Spencer a fait une observation profondément vraie : ce que l'esprit atteint en dernier lieu, c'est la précision de l'idée et la coordination des connaissances. L'enseignement actuel parmi ses défauts n'en a pas de plus grave que de méconnaître cette vérité. Il traite l'esprit enfantin comme il ferait d'un esprit mûr, il ne s'aperçoit pas que ce qu'il exige de l'enfant c'est la manière de savoir de l'homme mûr; autant vaudrait exiger le cerveau de celui-ci.

Notre enseignement à nous ne diffère pas, à mesure que l'enfant croît, par l'espèce ou le genre des connaissances offertes. Loin de là, il présente plusieurs fois une même chose à l'enfant, par intervalles, et chaque fois avec plus de détail; il vise surtout à ce que l'enfant s'en forme une idée de plus en plus précise et de plus en plus liée.

Et toujours j'observe le principe capital de donner les connaissances moins pour elles-mêmes que comme exercice, comme occasion et moyen de développer les facultés. Et c'est pour cela justement qu'il nous faut enseigner de tout, donner une instruction qui soit d'une certaine manière encyclopédique.

En effet, chaque science, chaque art a une façon d'observer, d'expérimenter et de raisonner qui lui est propre. L'ensemble de ces façons spéciales constitue la logique de l'esprit humain; celle du moins que cet esprit a pour le moment atteinte, et celle dont nous devons empreindre l'esprit de l'enfant.

La manière de raisonner du mathématicien n'est pas celle du physicien. La manière du physicien diffère à son tour de celle de l'économiste, qui diffère elle-même du raisonnement par

lequel l'historien s'assure de la vérité des faits. Et toutes ces façons diffèrent de l'opération intellectuelle qu'accomplit le sociologue pour trouver ou vérifier l'une des vérités de sa science. Après cela, si vous considérez un art pratique, vous y découvrez des procédés d'information et de vérification que vous n'avez pas encore rencontrés. Passez-vous à l'examen des beaux-arts? Voici des règles dont vous avez à comprendre le motif, pour les appliquer, les observer avec justesse, avec à-propos et mesure; et vous voyez apparaître de nouveaux modes de raisonnements. A l'enfant qui demeurerait tout à fait ignorant de l'une de ces maîtresses branches du savoir humain, il manquerait l'idée de l'un des procédés qui composent la raison humaine.

Comment l'instruction peut-elle être encyclopédique et ne pas accabler l'esprit? Il ne me semble pas que la conciliation soit impossible. Je prends un exemple : voici la physique; cette science se compose de départements assez distincts, pesanteur, chaleur, lumière, électricité. Savez-vous ce que j'en enseignerais? Je choisirais un de ces départements, un de ces chapitres de la physique; et celui-là je l'exposerais avec détails, avec ampleur.

Notre visée principale étant l'exercice des facultés, nous aurions à faire ressortir avant tout pour l'enfant le travail intellectuel qui fonda ce chapitre de la physique. Il ne faudrait pas se contenter de montrer les résultats obtenus; il faudrait au contraire montrer surtout la voie, parfois tortueuse, suivie pour y arriver. Il faudrait dire quelles observations furent faites d'abord, les fausses et les incomplètes, aussi bien que les vraies; quelles hypothèses furent suggérées par ces observations; quelles expériences imaginées pour vérifier les hypothèses; et les préjugés et les raisonnements vicieux qui égarèrent, et comment on rentra dans la bonne route. L'enfant verrait ainsi les hommes inventant, découvrant, se trompant, se ravisant sous les démentis de l'expérience; il verrait la logique humaine en peine et en travail. En même temps, il assisterait à un drame intellectuel, qui ne laisse pas d'être parfois très émouvant.

N'est-il pas singulier qu'on expose les sciences aux enfants en leur dissimulant, dérobant les hommes qui les ont faites. Derrière cette science à qui vous donnez des apparences si froides, il y a eu des êtres de chaude volonté, dont le cœur a violemment battu, qui ont eu leurs joies et

leurs peines, leurs espérances et leurs désespoirs. Ce que vous taisez vaudrait, pour les enfants, autant que ce que vous montrez. Vous les privez d'un spectacle fait pour agiter puissamment de jeunes âmes, et vous vous privez, vous maîtres, d'un moyen puissant d'enchaîner à vos leçons de jeunes esprits.

Quand l'enfant aurait fait connaissance avec la logique de la physique par le moyen d'un des chapitres de cette science largement développé, il serait apte à apprendre de lui-même, dans les livres, les autres chapitres, s'il avait contracté dès maintenant le goût de la physique, ou si plus tard il avait besoin de la connaître en entier.

On pourrait caractériser le genre d'enseignement que je propose, en disant qu'il serait fondé sur l'exposition, en toute science, d'une *théorie typique*.

A première vue, mon idée paraîtra certainement bizarre à bien des gens. Elle est pourtant une conséquence tout à fait logique de ce principe que j'ai posé d'abord, qu'il faut enseigner les choses *moins pour les faire savoir que pour développer les facultés de l'esprit*.

Les notions distribuées à l'enfant sont, en tant que notions, inutiles la plupart du temps au

métier que l'homme fera. Nous sommes ici en physique; eh bien! de quoi servira-t-il à la plupart des hommes de savoir les lois de l'acoustique ou de l'optique? De rien. Mais ce qui servira toujours, c'est une raison qui aura été éveillée, exercée, développée par les exemples de logique donnés à propos de ces notions. Sans doute elle est plus belle d'apparence, la méthode qui prétend enseigner toute une science point par point (en réalité on n'enseigne jamais tout), puis après cette science une autre science; et puis d'autres encore. Cela a un grand air d'ordonnance rigoureuse. Seulement cette grave et importante instruction obtient d'autant moins qu'elle demande plus; et quand on considère, à côté des prétentions déclarées, les résultats atteints, toute apparence imposante s'évanouit.

On enseigne aujourd'hui les sciences physiques d'une manière glaciale qui rend cet enseignement presque stérile. Je comprends que des esprits excellents aient pu méconnaître la supériorité — je dirai volontiers naturelle — qui réside dans les sciences, tant pour attirer les esprits que pour les discipliner. Vraiment, à l'heure présente, les maîtres de latin ne font pas trop mauvaise figure en face des maîtres de

science ; mais le jour où la science serait enseignée comme elle doit l'être, on verrait combien, pour la fin capitale, c'est-à-dire le développement intellectuel de l'enfant, la science vaut mieux que la langue morte.

J'ai choisi la physique comme exemple, pour expliquer mes idées. Cela ne veut pas dire que les sciences naturelles soient pour moi un enseignement de prédilection. Je tiens les sciences morales pour aussi nécessaires, à tout le moins.

CHAPITRE IV

SUITE DE L'ORDRE DE PRÉSENTATION : LES SCIENCES MORALES.

L'enseignement des sciences morales a pour but de faire connaître l'esprit et le caractère humain, ou, d'un mot, l'homme dans toute sa diversité, dans toute son étendue, dans ses bas comme dans ses hauts; et aussi de montrer la diversité des conditions, des destinées que présente l'existence humaine, diversité si dramatique, si propre à intéresser, à émouvoir [1].

1. J'ai dit les hauts et les bas. Certes, avec insistance, prédilection, je montrerais les hauteurs que l'homme a atteintes; jusqu'où il est allé dans le génie, dans l'héroïsme, dans la bonté, mais je ne cacherais pas ce qu'il lui reste de la bassesse animale. N'exposer que le bien engendre l'erreur et la fadeur. Or se tromper sur l'homme est toujours un danger, même et peut-être surtout quand l'erreur va à surfaire l'homme. Bien des gens trouvent estimable de se tromper en bien, plus estimable que de voir les hommes comme ils sont. Les esprits faux à ce compte seraient préférables aux clairvoyants.

Cet enseignement serait d'abord concret; on lirait à l'enfant, ou on lui donnerait à lire, des biographies. Fidèle à mon principe d'émouvoir d'abord, je commencerais par les vies de militaires, de marins, d'explorateurs. Puis viendraient les inventeurs, les artistes et littérateurs, les politiques et gouvernants. Enfin les érudits et les savants. Faut-il citer quelques exemples? On lirait les mémoires de Combes, de Marbot, de Thiébaut; les journaux de Belot, de Nansen, de Hourst; la vie de Bernard de Palissy, de Michel-Ange; et plus tard de Descartes, de Spinoza, de Kant, de Bayle, de Du Cange, d'Ampère.

Une observation en passant : supposez qu'au lieu de biographies de modernes nous allions prendre des biographies d'anciens, les vies de Plutarque, par exemple. Croyez-vous que nous intéresserons autant nos élèves? Il y a là d'abord trop de gouvernants, de législateurs et de guerriers. L'enfant apprend que ces personnages ont vécu il y a longtemps, et cela en général le dispose mal à s'intéresser. Toutefois, par exception, ce lointain pourrait se tourner en attrait, si mille détails ne venaient déconcerter l'enfant. Ces détails tiennent à des institutions difficiles à rendre intéressantes pour un enfant. Jamais vous

n'exciterez l'imagination sympathique chez vos élèves par la vie de Jules César autant que par celle de Napoléon ; que dis-je, par celle de Marbot ou de Combes ; par la vie de Numa ou de Solon, autant que par celle de Henri IV ou de Mirabeau. La variété des types, dans l'antiquité, est moins grande, l'existence moins diversifiée et moins complexe. Il y manque des modalités importantes. Vous n'y trouvez pas, par exemple, l'équivalent du héros pacifique, d'un La Condamine, d'un Belot, d'un Nansen, d'un Duveyrier ou d'un saint Vincent de Paul, saints de la charité ou saints de la science. Comme moyen de révéler l'homme à l'enfant sympathiquement curieux de ce sujet, l'antiquité, à mon avis, ne vaut pas l'actualité. Je ne veux pas dire par là : Oublions l'antiquité ; mais : Commençons par l'actualité.

Cependant, remarquons-le, si les biographies en nous offrant des exemples d'énergie, de forte volonté, nous découvrent les ressources du caractère humain, elles nous font mal connaître les ressources de l'intelligence humaine. On me dit Napoléon grand génie militaire. Comme cela me vient de tous les côtés, j'accepte de confiance ; je crois au génie de Napoléon. Qu'on me dise encore : « Broussais grand médecin », me voilà

en face du génie de Broussais en même posture qu'avec le génie de Napoléon. Mais en réalité ce génie je ne le connais pas. Pour m'en faire quelque idée, il me faudrait pouvoir apprécier les difficultés vaincues, les difficultés professionnelles. C'est uniquement par la difficulté vaincue, objet extérieur, que nous connaissons un peu la qualité de l'esprit, objet intérieur.

Donc je voudrais qu'on demandât à des personnes expérimentées dans leur profession ou leur art, de venir faire des conférences à nos écoliers. Un officier exposerait comment on prépare une campagne; un voyageur, comment on prépare une exploration et comment on la conduit; un médecin ferait comprendre les difficultés de son art; un chirurgien expliquerait avec détails une opération dangereuse; un magistrat raconterait l'instruction d'un crime mystérieux; un agriculteur, une expérience agricole rigoureusement conduite; et cela fournirait des modèles de jugement, de sagacité, d'invention, dans les diverses carrières.

Ici nous devons appeler à notre secours la littérature, la géographie et l'histoire, comme d'indispensables auxiliaires des exercices précédents.

En effet, la lecture des biographies constituerait seule un enseignement incomplet. Toute biographie est consacrée à un homme exceptionnel par quelque côté. Or, il faut que nous connaissions également l'homme commun, et même l'homme au-dessous de la moyenne, le faible d'esprit, le vacillant de volonté, le sot, l'imbécile. La littérature, moins dédaigneuse que la biographie, nous offre ces effigies défectueuses de l'être humain. Il convient pour notre édification parfaite que l'art nous montre ce contraste énorme : auprès de Napoléon, stupéfiant de volonté, le malade imaginaire, inquiet, perplexe, se demandant si les dix pas qu'il a à faire dans sa chambre par ordre du médecin doivent se faire en long ou bien en large.

On voit pour quel usage et quel profit nous appelons la littérature et l'introduisons dans l'école. Nous lui demandons de nous révéler à sa manière l'homme, que nous étudions d'autre côté par des voies plus sûres, mais aussi plus étroites. Cela, c'est prendre la littérature pour le fond de vérité, de science qu'elle renferme. Mais elle a un autre élément à nous livrer : c'est l'émotion. Demandons à la littérature de nous émouvoir par et pour un monde fictif d'êtres,

de situations, de conditions, de fortunes et d'infortunes, cent fois plus varié que le monde immédiat où chacun de nous vit étroitement. Nous aurons d'abord le bénéfice, le plaisir de nous émouvoir; et puis notre imagination sympathique, cette faculté de se mettre dans la position et dans les sentiments d'autrui, va aussi s'élargir, se fortifier et s'assouplir.

Chose étrange, cet effet si désirable ne se produit pas, cet immense profit fait défaut dans notre enseignement actuel, qui pourtant se fait gloire d'être capitalement littéraire. On a voulu faire marcher ensemble la littérature et l'étude des langues; et l'ennui naturel à celles-ci annule tout l'intérêt naturel à l'autre. Comment donc! L'étude des langues est si absorbante qu'elle empêche même de prendre un sérieux contact avec la littérature. Les enfants ont tout juste le temps de voir quelques ouvrages courts ou des fragments qu'on prétend choisis.

Un souvenir de mon temps de collège me revient ici. J'ai eu en troisième un professeur qui, de loin en loin, nous lisait un roman de Walter Scott. Ah! on l'écoutait alors; on n'était pas distrait; pas de conversation frauduleuse

avec le voisin; pas de chasse aux mouches ou de demi-sommeil. Ce Walter Scott, si long par endroits, nous semblait partout suffisamment bref. Mais quoi, nous étions trop attentifs, trop intéressés; nous prenions du plaisir, de l'émotion; donc ce n'était pas là de l'enseignement sérieux.

« Revenons au sérieux », disait le professeur très fort en grec; et l'on se mettait à traduire un chœur d'Aristophane, et le professeur enthousiaste se trémoussait dans sa chaire, gesticulait, souriait de béatitude, s'écriait : « C'est de la fantaisie charmante, c'est du caprice ailé », etc. Le caprice ailé nous laissait parfaitement froids, mornes même; incontestablement alors l'enseignement était sérieux. Cela ne nous apprenait pas le grec, puisque aucun de nous ne l'a véritablement su; mais au moins nous n'éprouvions aucune émotion, rien qu'indifférence ou ennui. Que serait-il advenu si le professeur eût fait défiler devant nous, tout Walter Scott, et le *Werther* de Gœthe, et les romans rustiques de Sand, et Dickens, et Thackeray, et *Don Quichotte*, et *Robinson Crusoé*, et les *Martyrs*, et l'*Iliade* et l'*Odyssée*, et l'*Énéide* (lus d'un trait en traduction); le théâtre grec, anglais, français et alle-

mand? Ce qui serait advenu, bon Dieu! C'est que le collège eût été pour nous prodigieusement intéressant — et que le professeur eût été destitué. Mais évidemment nous aurions tiré de ces lectures étendues et variées le profit qu'elles recèlent et qui s'insinue sourdement; et que je n'expliquerai pas à nouveau. Tandis que, en y bien regardant, je ne vois pas ce que m'a rapporté la traduction d'Aristophane et autres. Et mon respectable professeur, qui se donnait tant de mouvements pour nous communiquer la flamme, je lui trouve rétrospectivement un air bien naïf.

Maintenant, je dois le dire, cette lecture toute littéraire que je viens de supposer n'est pas tout à fait mon idéal. Rien que de la littérature, cela fait des esprits romanesques, chimériques; cela a des dangers. Comme il faut la littérature pour compléter l'histoire et la biographie, il faut réciproquement celles-ci pour rectifier l'impression littéraire, pour ramener aux proportions vraies les événements et les hommes.

Venons à l'histoire. Il y a des histoires de plusieurs sortes, dans ce qu'on appelle l'histoire. Celle qu'on sert présentement à l'enfant consiste en noms de rois, de politiques, de capitaines, de lettrés, noms de lieux, événements de diplo-

matie, de guerre étrangère ou civile, traités de paix et dates, dans un ordre rigoureusement chronologique. Je vois là pour la mémoire un exercice sérieux, peut-être même un peu excessif. Y a-t-il exercice pour l'intelligence? Je sais que le professeur émet des jugements. Il ne parle pas de Louis XIV et de la guerre de Hollande sans dire un peu ce qu'il faut penser de cette guerre et sans esquisser quelques traits de la figure de Louis XIV. Cela peut mettre à l'épreuve la judiciaire du professeur, mais l'élève qui reçoit les jugements tout faits n'est ici encore actif que par la mémoire, car un jugement, quand il est appris, est tout aussi bien matière mémoriale qu'un fait sec. D'autre part, la connaissance exactement chronologique de ces batailles, traités, etc., évidemment n'aidera en aucune mesure l'enfant à conduire son existence économique ou morale. Alors à quoi cela sert-il? A prouver qu'on a reçu de l'instruction, au sens vulgaire du mot, qu'on a été au collège.

On peut tirer de l'histoire ou plutôt des histoires un profit plus effectif. Et d'abord, puisque nous sommes ici avec des enfants, songeons à un premier profit, qui est tout à fait à leur convenance. L'histoire, toute l'histoire, peut, comme

la littérature elle-même, nous servir à émouvoir les enfants, et par suite à développer leur faculté de sympathiser. Présenter l'histoire de manière qu'elle émeuve, c'est comme si je disais tout de suite : « L'histoire ne sera matière ni à leçons récitées, ni à devoirs écrits, ni à examens sourcilleux, car le patient, c'est-à-dire l'enfant, cesserait sur-le-champ de s'y intéresser ».

Il faut, à mon avis, enseigner l'histoire comme nous enseignons tout le reste; donc au gré des curiosités de l'enfant. A nous, maîtres, de susciter ces curiosités dans la direction ou dans l'ordre qui convient à notre plan. Pour cela les monuments, les débris, les vestiges, les reliques du passé sont à notre disposition, soit sous forme concrète, soit en images. Nous pouvons entourer l'enfant du passé représenté sous tous ses aspects.

Pas de leçon à la manière actuelle, je l'ai déjà dit. C'est par des causeries que le maître procède. Ces causeries répondent chaque fois à des questions faites par quelqu'un des enfants, et ne les précèdent pas. On fait aussi des lectures. Elles sont toujours proposées par le maître comme éclaircissements à des questions parties des élèves; lectures brèves ou longues, selon l'in-

térêt que les enfants y prêtent. Il faut que le maître les observe là-dessus, sans complaisance pour ses propres plans; il ne retiendra pas l'attention dès qu'on sera las de la lui donner.

Je prévois bien ce qu'on va dire : « Enseignement décousu, marchant au hasard. On prend l'histoire tantôt par un bout, tantôt par un autre; et les bouts se rejoignent au petit bonheur. » Je conviens que votre enseignement a de plus belles apparences. C'est bien ordonné, bien rangé. On va de règne en règne, et de date en date. En fait, que se passe-t-il? L'enfant, pour qui tout cela n'est qu'une tâche forcée, retient un peu par-ci, un peu par-là. Ce qui est chez vous, professeur (ou dans votre manuel), un tissu continu, devient dans l'esprit de l'enfant une loque trouée, déchirée. Il est dommage que nous ne puissions pas lire, dans la tête de l'enfant, l'histoire telle qu'elle y est devenue, et la comparer avec l'histoire par vous enseignée; nous verrions belle différence. L'enseignement ordonné, suivi, dont vous vous flattez, existe pour vous, maître, mais pour vous seulement. Servie toute organisée, la matière historique va se désorganisant de plus en plus dans l'esprit enfantin à mesure que le temps coule. Je sers, moi, de l'histoire dispersée,

disjecta membra, dirait un professeur; mais dans quelque ordre, ou désordre si vous voulez, que je présente les éléments, l'enfant a reçu chacun d'eux avec plaisir; ce qui fait qu'ils adhèrent mieux à la mémoire, et qu'ils y revivent plus aisément. Et lorsque arrive un nouvel élément qui, par une similitude quelconque d'époque ou d'espèce, est associable à un élément entré auparavant dans la mémoire, ce travail d'association se fait. Il se fait toujours à quelque degré; ainsi ma matière dispersée va s'organisant, il y a élaboration, et vie dans les esprits enfantins. Avec votre méthode, tout au contraire, une chose entrée inerte et morte va se décomposant de plus en plus. Si on en doute, c'est qu'on ignore une vérité capitale : à savoir que le cerveau n'est point passif, mais au contraire actif; l'association des idées s'y fait spontanément, naturellement, par une sorte d'attraction moléculaire; la tendance à associer est plutôt trop forte que trop faible, en ce sens qu'on associe trop vite, imprudemment et mal. Le pédagogue qui tient sous ses leçons l'esprit des enfants dans l'attitude passive se figure bien à tort l'esprit comme passif, comme une sorte de boîte qui se remplit de ce qu'on veut.

J'admets que l'enfant se soit ingéré une série de faits parfaitement chronologique (en vue d'un examen ou d'une composition; c'est toujours là le mobile). Combien de temps cela demeurera-t-il en l'état? Jusqu'à la fin de l'année? Peut-être. Jusqu'à la fin des classes? C'est invraisemblable; admettons-le cependant. Mais voilà l'élève parti dans la vie du monde; la précieuse série chronologique, combien de temps la gardera-t-il? Hé, mon Dieu, mettons encore qu'il la garde jusqu'à la mort, si vous voulez. De quoi lui servira-t-elle? Et maintenant supposons que mon enseignement décousu ne laisse dans l'esprit que le souvenir d'impressions reçues, que des demi-visions, et finalement cette idée que l'histoire est chose intéressante, émouvante; est-ce que cette acquisition ne persistera pas mieux? Est-ce qu'à titre de souvenir agréable elle ne revivra pas plus aisément? Et si à votre tour vous demandez : « A quoi cela servira-t-il? » Je réponds : « A faire lire des livres d'histoire dans un âge où l'esprit pourra tirer de cette lecture, avec le profit de l'émotion, un autre profit encore dont je parlerai tout à l'heure. » A en juger par les conséquences, quelle est l'acquisition précieuse? est-ce de posséder dans sa mémoire

quelques séries exactes de faits, ou de posséder une vive persuasion des attraits de l'histoire [1]?

Autres profits de l'histoire. Une histoire particulière, nationale, suivie, chronologique, qu'apprend-elle? Je vois clairement que par les individualités, les acteurs, elle apprend de la psychologie, comme la biographie dont j'ai parlé plus haut. Je vois qu'en certaines occasions elle apprend la psychologie des collectivités, peuple, armée, clergé, etc. Elle apprend encore la succession des formes politiques (sans trop les expliquer); et la formation d'un territoire national. Et si l'on sort de l'histoire politique, si l'on va aux histoires littéraires, économiques, etc., on découvre d'autres successions

1. Au reste il faudrait faire pour l'histoire l'équivalent de l'atlas de géographie. Dans l'atlas *historique*, chaque siècle aurait sa carte, comme chaque pays a la sienne en géographie. Et de même qu'après avoir lu un récit de voyage, l'enfant, un peu curieux de précision, consulte son atlas pour voir quelle position sur la terre occupe le pays parcouru par le voyageur, il recourrait à son atlas historique pour se représenter la position occupée dans le temps par le fait historique dont nous aurions causé ensemble. « Et si l'enfant ne consulte pas son atlas géographique ou historique? » C'est qu'il ne sera pas curieux d'histoire ou de géographie; il n'y a rien à faire à cela, au moins par le moyen des leçons et des devoirs usités aujourd'hui. L'élève, avec qui votre système réussit, se servirait certainement de notre atlas. L'élève qui ne s'en servirait pas est celui-là même avec qui votre système échoue, car vous avouerez bien que cet élève existe.

ou évolutions, sous chacune desquelles il faut démêler la psychologie collective, le sentiment éprouvé simultanément par des multitudes.

Si l'on monte après à l'histoire comparative des peuples, voici un autre profit : on aperçoit des successions psychologiques qui ont le caractère général ou le caractère de lois; ceci c'est le sommet, c'est proprement la sociologie.

Ces divers genres d'histoires ne sont pas à la portée de tous les enfants; tant s'en faut. Et en sens inverse, vous pouvez trouver tel enfant capable, vers la fin des hautes classes, d'explorer avec vous la sociologie elle-même. Alors quoi? Quelle conclusion? La même toujours : donner à l'enfant ce qu'il demande, non au delà; enseigner chacun selon son appétit [1].

La géographie est, comme l'histoire, une science illimitée, indéfinie. De même que l'histoire contient tout ce qui a été dans le temps, la géographie contient tout ce qui est dans l'es-

1. On dira : « Enseigner chacun en particulier, est-ce possible? » Le lecteur verra une réponse plus loin, p. 177 et s. Je ferai seulement observer ici, en passant, que lorsqu'un professeur corrige un devoir ou une composition, ce qui lui arrive souvent, et l'occupe longuement, il fait bien de l'enseignement particulier.

pace (terrestre s'entend); et par suite l'une comme l'autre offrent en quantité illimitée des choses hétérogènes. On peut prendre ces deux infinis hétéroclites par dix côtés différents et les traiter de dix manières.

Fidèle au principe d'émouvoir d'abord, je repousse pour la première instruction l'enseignement méthodique de la géographie. Sans doute il n'en est plus aujourd'hui comme du temps de ma jeunesse où il nous fallait apprendre force noms de caps, golfes, détroits, promontoires, fleuves et villes. On commençait cependant dès lors à nous montrer des cartes, assez défectueuses d'ailleurs. Aujourd'hui, avec les noms dont je parlais tout à l'heure, on offre à l'enfant la figure générale des contrées, le cours des fleuves, l'enchaînement des montagnes, le chiffre des populations, leur industrie et commerce, leurs habitudes et leurs mœurs (quelque peu) et jusqu'à leur caractère national. C'est bien plus riche et bien plus lié que de mon temps. Je crois que c'est même un peu trop riche. Si le professeur de géographie et le professeur d'histoire obtenaient d'un cerveau d'enfant tout ce qu'ils lui demandent, les professeurs des langues latine, grecque, française et étrangères

étant également satisfaits, je craindrais quelque peu pour la solidité future de ce cerveau. Mais il n'y a pas lieu d'avoir peur ; l'enfant sait assez se soustraire à ce genre de danger.

Pour moi je ne voudrais pas que la géographie fût enseignée directement pour elle-même, mais à propos d'une autre chose. Cette autre chose ce serait l'homme, sous les aspects capables d'intéresser l'enfant : l'homme guerrier, inventeur, artiste, actif, remuant, divers, l'homme dramatique et pittoresque, lequel abonde certes dans les récits des voyageurs. Et l'on sait si les récits des voyageurs forment aujourd'hui une littérature volumineuse. Aux murs des classes, nous aurions des cartes et des tableaux pittoresques ; nous aurions à la bibliothèque des gravures, des photographies, de quoi allumer la curiosité dans quelqu'une de nos petites têtes. De là viendraient des questions. Celles-ci motiveraient des explications. Les explications amèneraient à proposer des lectures. Les cartes seraient consultées incidemment pour situer une aventure de voyageur, ou un peuple aux habitudes intéressantes. La géographie, comme l'entend un professeur, n'arriverait donc que pour encadrer aux yeux des enfants les scènes

qui auraient excité leur curiosité. Aujourd'hui on sert d'abord la géographie méthodique; et l'enfant lit des voyages après, s'il a le temps et le goût. On voit que je renverse l'ordre.

II

Dans les basses et moyennes classes, l'enseignement des sciences morales est forcément concret; c'est le seul qui convienne aux enfants jusqu'à l'âge de quinze ou seize ans.

En arrivant aux deux dernières années de l'école, l'enseignement des sciences morales peut et doit prendre une autre tournure. L'âge de nos élèves nous permet de nous souvenir que ce que nous enseignons, nous l'enseignons avant tout pour le développement des facultés.

Entre les sciences physiques et les sciences morales, il y a quelques différences à noter. L'utilité des sciences physiques tient à ce qu'elles nous présentent en une série ascendante des modèles d'observation, d'expérimentation, des types de raisonnement, une suite d'images méthodiques, dirai-je volontiers : mais d'ailleurs

il se peut et il arrive assez ordinairement que les notions physiques en elles-mêmes restent inutiles pour la pratique de la vie. En science morale, au contraire, les notions ont par elles-mêmes de la valeur. Comme elles sont relatives à l'homme, elles servent toujours plus ou moins à éclairer notre commerce avec nos semblables. En tout cas, elles servent immédiatement de la même façon que la littérature, c'est-à-dire à nous émouvoir.

En revanche, il faut reconnaître que les sciences morales ne sont pas encore aussi sûres de leurs méthodes que les sciences physiques. Il s'ensuit qu'elles ont un peu moins d'efficacité pour développer dans l'enfant les facultés du raisonnement rigoureux et sûr.

De même que pour les sciences physiques, il ne s'agit pas d'enseigner complètement toutes les sciences morales, mais de choisir en chacune d'elles quelque partie, et d'exposer cette partie de manière à faire avant tout ressortir le genre de raisonnement qu'elle comporte.

Par exemple, je ferai voir de quel genre est la logique d'un commentateur du code quand il explique les règles du contrat de vente ou de louage; et de quel genre la logique de l'écono-

miste quand il explique le jeu et la portée de la loi de l'offre et de la demande. Je renvoie plus loin ce que j'ai à dire de la logique du moraliste.

Au point de vue où je me place en ce moment, l'histoire fournirait un ample texte à des leçons que le lycée actuel ne connaît pas et que pour mon compte je juge indispensables. Prenons par exemple l'introduction aux études historiques de MM. Seignobos et Langlois. Cet excellent ouvrage expose toutes les difficultés à vaincre pour s'assurer de la vérité des événements et des actes historiques (il faut entendre ici par historiques tous les événements dont on n'est pas directement témoin). Il montre en quelles conditions périlleuses nous sommes placés à l'égard de cet ordre de vérités; il énumère la quantité de règles délicates à observer pour qui veut ne pas être dupe des témoignages humains. Bref c'est un très remarquable et très important traité sur l'art de découvrir le vrai et d'éliminer le faux en fait d'actions humaines plus ou moins éloignées dans l'espace ou le temps. Quoi de plus précieux à emporter de l'école que la juste mesure de défiance qu'il faut avoir pour les narrations de l'homme; et qu'un système de préceptes tendant à nous tenir à égale distance de la

crédulité qui accepte tout et de la défiance qui n'ajoute foi à rien? L'élève, à qui on aurait su inculquer seulement une partie de l'esprit méthodique que renferme l'ouvrage si riche de MM. Seignobos et Langlois, serait autrement muni pour la vie qu'avec un énorme bagage de ces faits historiques que réclame le baccalauréat. J'aimerais mieux voir dans la mémoire de mes élèves dix pages de Seignobos et Langlois bien comprises que dix mille faits historiques, fussent-ils garnis de leurs dates!

Allons encore plus avant. Le lecteur a vu quelle importance, dans les sciences physiques, j'attachais à l'exposition des aberrations ordinairement commises, avant de rencontrer la vérité. C'est que rien ne prémunit mieux contre l'erreur future que la connaissance de l'erreur passée, avec son *comment*. En science morale l'histoire des erreurs est encore plus salutaire.

La pente de notre esprit c'est de se faire sur tout sujet une opinion prompte, sans le préalable d'un examen sérieux, lequel serait pénible. A cette opinion témérairement conçue nous adhérons quand même très ferme, parce que cette opinion est notre opinion, est nous; et que nous nous accordons une confiance entière, surtout

quand nous sommes justement très légers et très prompts d'esprit. Et nous nous échauffons dans notre opinion, dès qu'on la conteste. Lorsque notre opinion porte sur des croyances générales ou des intérêts publics, que par suite elle est de nature à être partagée par des groupes d'hommes, contestée par d'autres groupes, elle devient une opinion de parti, de secte, de religion ou d'école. Et alors chacun s'y échauffe singulièrement plus. On arrive vite aux violentes préventions, au fanatisme. Il y a toujours eu du fanatisme, religieux, politique, littéraire, social, etc. C'est la maladie morale à la fois la plus grave et la plus constante de notre espèce, maladie éminemment contagieuse.

Dans notre monde moderne le fanatisme a des suites plus redoutables encore que jadis. Aujourd'hui les hommes en masse prennent part au gouvernement. Nous risquons plus de voir le gouvernement, cet instrument d'une force énorme, accaparé et manié au profit tantôt de tel fanatisme, tantôt de tel autre.

D'autre part nos opinions sur tous les sujets d'intérêt commun sont faites, pour le plus grand nombre d'entre nous, par les journaux. Or, par métier le journaliste est partial, son journal

ayant été fondé avec l'argent d'un parti, et pour se dévouer sans discrétion à ce parti. Le journaliste, par sa vie de contestation et de lutte quotidienne, est porté à la violence, à l'aveuglement, au fanatisme. Par intérêt économique, pour vendre plus que le voisin, il est porté à forcer le ton, à exagérer tous ses sentiments. Il sait bien que le lecteur veut être ému, secoué, et que le journal chaud prend vite le dessus de toute manière sur le journal tiède.

Rien donc dans notre monde moderne n'est plus important, plus urgent que de prémunir la raison.

L'instruction actuelle a-t-elle des exercices qui habituent le jeune esprit à suspecter ses premières impressions, à réserver, à suspendre son jugement, à l'ajourner jusques après un examen attentif, à ne recevoir les affirmations humaines que sur preuves, et à être exigeant sur les preuves? Sans doute, dans l'enseignement des sciences physiques, il y a des exercices nous dirigeant à la fin désirée; mais l'efficacité n'en est pas si grande qu'il le faudrait, parce que d'abord ces sciences ne sont pas enseignées comme elles devraient l'être; et puis les sciences physiques traitent de phénomènes trop simples,

comparés avec les phénomènes dus à l'activité de l'homme. La prudence acquise à l'école des sciences physiques se trouve souvent déconcertée dans les sciences morales.

Ce n'est pas la version latine qui suppléera à ce qui manque de ce côté. Si le monde moderne n'a pas encore assez de circonspection intellectuelle, d'esprit critique, ce n'est certes pas l'antiquité qui lui fera la leçon à cet égard. D'ailleurs à quelle fin montre-t-on aux écoliers quelques traits de cette antiquité (si peu et de quelle manière)? C'est, on le dit assez haut, surtout pour leur donner du goût, de l'élégance de langage. Aussi voit-on parfois un écolier d'élite, sortant du lycée, manifester un esprit déjà quelque peu affiné dans un certain sens. Il a déjà du discernement et de la sensibilité artistiques; mais au point de vue de la judiciaire, notre gentil garçon est absolument peuple, aussi sujet à la prévention, à la partialité, au fanatisme que l'ouvrier maçon.

Un enseignement hardi serait à créer, ayant pour but d'apprendre à croire difficilement, à n'accepter aucune affirmation des autres et de soi-même que sur preuves bien vérifiées, ou raisonnements sondés à fond. Pour cela il fau-

drait (tout au sommet de l'instruction) faire une assez grande place à l'exposé critique des erreurs, des sophismes, des mensonges dont, au témoignage de l'histoire, les hommes en grandes masses ont été dupes; ou dont les conducteurs de ces hommes les ont payés et se sont payés eux-mêmes. Précisons mon idée, en citant quelques-uns des exposés critiques qu'on pourrait faire, sans remonter trop haut dans le passé : les querelles des molinistes et des jansénistes; les agitations causées par la bulle *Unigenitus*; dans un autre ordre d'idées, la querelle des anciens et des modernes; les premières controverses des économistes entre eux et avec leurs adversaires. Que de sophismes éclatants, *exemplaires*, nous fournirait la propagande des partis pendant la Révolution française; et les bulletins, les proclamations, les pièces officielles du gouvernement napoléonien! etc.

Cet enseignement au reste n'aurait pas plus la forme dogmatique que les autres. On y solliciterait comme toujours la spontanéité des esprits par la forme dialectique de l'entretien.

On pourrait, au moins pour quelques-uns, couronner cet enseignement des sciences morales par une certaine mesure de doctrine abstraite.

On exposerait donc les quelques vérités générales qui ressortent incontestables des travaux modernes sur la psychologie de l'esprit, des sentiments et de la volonté (Bain, Stuart Mill, Spencer, Th. Ribot, Binet, etc.).

CHAPITRE V

OBSERVATIONS CRITIQUES SUR L'INSTRUCTION ACTUELLE : LES LANGUES (MATERNELLE ET ÉTRANGÈRES).

Qu'est-ce qu'une langue? Un système de signes dont chacun correspond à un objet réel, ou à une idée abstraite tirée des objets réels.

Savoir sa langue, c'est donc avoir dans l'esprit deux termes corrélatifs, l'image ou l'idée d'un côté, et de l'autre le mot convenu.

Pour savoir sa langue, il faut avoir vu et avoir raisonné, tout autant qu'avoir appris des mots.

Pas d'idée complète sans le mot, je l'accorde; mais connaître un mot sans posséder simultanément une vision ou une idée nette, c'est une fausse et apparente possession de la langue : cas assez ordinaire chez nos enfants, car nous les enfermons en leur disant : « Viens que je te nomme tout ce qui t'environne au dehors ».

De ce que je viens de dire, il suit que la langue ne s'apprend bien solidement que lorsqu'on l'apprend en vivant, et à proportion qu'on vit, qu'on regarde, qu'on écoute, qu'on touche, qu'on agit et qu'on sent, en compagnie de personnes plus avancées, qui nous enseignent par la parole les mots, à mesure que nous en sentons le besoin. Plus tard les auteurs et le dictionnaire auront leur rôle; ils serviront à nous rappeler, préciser et limiter l'acception des mots acquis. Par conséquent, si vous voulez que l'enfant possède beaucoup de mots, il faut le mettre en présence de beaucoup de choses; il faut diversifier pour lui, autant que possible, le contact avec le monde environnant.

D'ailleurs, sachons-le, ce n'est pas la quantité des mots qui importe, c'est la quantité de notions que contient pour nous chacun de ces mots. Voici un homme qui possède le mot éléphant; il sait que c'est une grosse bête à quatre pattes, et c'est tout ce qu'il y a pour lui dans le mot éléphant. Et voici un voyageur naturaliste qui a observé l'éléphant dans les Indes. Ce que le mot éléphant renferme pour celui-ci composerait un petit volume.

On conviendra peut-être assez volontiers que

le vocabulaire s'acquiert vraiment comme je l'ai dit; mais, objectera-t-on, il y a la syntaxe. Sans doute il y a la syntaxe, c'est-à-dire l'art d'assembler les mots, et d'en former une proposition et une suite de propositions. Pour habiliter dans cet art l'enfant, on a imaginé de le faire rédiger, écrire, mais on n'a pas pensé à le faire surtout parler. Rédiger l'ennuie; parler lui agréerait [1].

Il faudrait profiter de cette disposition.

Le plus sûr moyen pour que l'enfant arrive à s'exprimer avec propriété, correction, aisance, c'est de le faire converser et beaucoup avec des personnes instruites. On emploie le système presque contraire. L'enfant est tenu les trois

1. Bien des gens par malheur pensent qu'une instruction qui ne gêne pas, ne contraint pas, n'est pas sérieuse. Ils confondent le pénible avec le sérieux.

Dans les écoles primaires, on invente une foule d'exercices en vue d'enseigner le français. Par exemple, on demande à l'enfant de mettre au féminin des adjectifs dont on lui donne le masculin ou réciproquement; de citer le substantif contraire par le sens à tel autre substantif qu'on lui offre; de trouver le verbe de même sens que tel substantif ou réciproquement, etc., exercices analytiques, abstraits, ennuyeux, fastidieux. Ce que l'enfant apprend ainsi fort mélancoliquement, il l'apprendrait sans s'en apercevoir par la conversation, par la lecture. Et, en tout cas, s'il y a là quelque éclaircissement analytique qui soit utile, il faut l'ajourner. Il faut réserver cela pour l'adulte déjà assez apte à manier pratiquement sa langue.

quarts du temps à rester silencieux devant les grandes personnes; pour la conversation, on le confine avec ses pareils en ignorance.

Je m'attends à une distinction. « En parlant beaucoup, on apprend peut-être à s'exprimer oralement, non à s'exprimer par écrit. » C'est là, à mon sens, une opinion bien singulière, comme si la phrase que j'écris n'était pas précédée par la parole intérieure; comme si on ne parlait pas d'abord ce qu'on écrit! Quiconque sait parler avec propriété sait écrire de même, bien que la réciproque ne soit pas vraie; ce n'est pas ici le lieu d'expliquer pourquoi. Croyez-en Voltaire : ce qui, selon lui, apprend à écrire, c'est de converser avec des personnes instruites.

Aujourd'hui, dans les écoles primaires, on dicte une page d'auteur ou on la fait lire, et on explique certains mots qu'on juge inconnus à l'enfant. Mais quoi! sa curiosité ne demande pas cela. L'enfant, ne demandant pas à savoir, écoute peu et ne retient guère. On applique là en somme la méthode employée dans l'enseignement du latin, méthode qui a donné les brillants résultats que l'on sait.

Sans doute nous ferons des lectures à l'enfant; bien mieux, nous espérons qu'il apprendra des

morceaux par cœur (voir ce que nous avons dit sur la déclamation), et nous serions fâchés qu'il retînt des mots sans en savoir le sens. Mais avec notre régime de liberté, de familiarité, nous comptons que l'enfant nous préviendra, qu'il sera le premier à demander : « Monsieur, que signifie ce mot? » et ainsi on l'instruira à mesure de sa curiosité, de son vouloir. Rien n'empêche d'ailleurs de répéter avec insistance cette recommandation : « N'acceptez jamais un mot sans le comprendre ».

Objection : « Libre de questionner, l'enfant pourra bien quelquefois embarrasser le maître ». Ce serait bien la faute du maître s'il éprouvait quelque embarras. Il a dû inculquer aux enfants cette idée : « Je ne suis pas un homme qui sait tout. Je suis un homme qui, comme vous, apprend tous les jours. Je suis naturellement plus avancé que vous. Surtout je sais mieux apprendre ».

D'ailleurs le maître affectueux et aimé par conséquent n'est pas tenu, comme le maître grave et sévère, de tout savoir, sous peine d'être malignement critiqué.

Je me suis déjà aidé de la déclamation pour apprendre à lire aux enfants. Elle va encore

nous secourir ici. Il est convenu que le maître a fait à ses élèves des lectures qui leur ont été agréables; il y a mis le ton juste, l'accent suffisamment émouvant. En sorte que l'enfant a envie d'apprendre à faire comme le maître. Pour bien lire, il faut, ou apprendre par cœur, ou au moins lire le même morceau plusieurs fois. L'intonation juste, dont on cherche à s'emparer, retient l'attention sur les mots, la construction, la tournure; d'autant qu'il faut avoir égard aux divers signes de la ponctuation, se ménager des coupures, des pauses d'une durée variable.

Qu'il apprenne par cœur, ou seulement qu'il lise et relise avec cette attention, avec ce soin, l'enfant ne peut manquer d'acquérir par là du vocabulaire. Il acquiert en même temps bien d'autres choses; je le dis ici tout de suite, sans attendre une meilleure occasion. Comme il essaye de retrouver l'intonation donnée par le maître, l'accent voulu, et puis de se le fixer dans la mémoire, son oreille devient délicate, apte à saisir les nuances des sentiments, des passions. Ceci lui servira grandement plus tard pour démêler les intentions du prochain, le caractère des gens. Quant au sentiment littéraire, à la discrimination, ou si vous voulez à la critique litté-

raire, rien de tel que la déclamation pour les faire naître ou pour les développer. Il faut lire là-dessus M. Legouvé. Il a sur ce sujet des pages excellentes et tout à fait persuasives. Et il n'exagère certes pas les effets. Une personne habituée à la déclamation reçoit d'une page, même alors qu'elle la lit tout bas, une impression particulièrement vive. Cela tient à ce qu'en lisant, elle ne voit pas seulement des mots; elle entend des intonations; de même qu'un musicien en lisant des notes entend leur son.

Poussez les enfants à lire ensemble. Lire tout haut à plusieurs est tout autrement intéressant, puissant, que lire tout bas et seul. Un groupe ou seulement une couple de personnes, qui s'entrelisent et qui sont habiles à lire, se feront une existence charmante où elles trouveront la diversion à bien des chagrins, l'oubli bienfaisant — sans parler de l'acquis intellectuel et moral — une défense aussi contre les habitudes fâcheuses, café, cercle, jeu.

Après cela, si non content d'apprendre la déclamation juste et animée, on faisait des études, des exercices pour améliorer sa voix, son timbre, on ferait encore bien sagement. On se rendrait agréable aux autres et utile à soi-même,

car une voix agréable prévient singulièrement les autres en notre faveur.

Tel auteur est excellent pour nous, hommes faits; nous en concluons que cet auteur vaut également pour l'enfant, et nous le lui servons. On offre à l'enfant Corneille, Racine, Boileau, La Fontaine, Bossuet, Pascal... nourriture trop forte pour son esprit. L'enfant se l'assimile peu ou pas du tout. Nos classiques conviennent à l'enfant moins que d'autres auteurs qui ne les égalent pas. S'ils conviennent moins, c'est justement par le mérite supérieur de leur fond et de leur forme. N'allez pas crier au paradoxe. La psychologie d'un Racine, d'un La Fontaine, d'un La Bruyère est celle d'esprits qui ont pénétré dans l'homme jusqu'à des fibres profondes et déliées; psychologie subtile et fine. Tandis qu'à l'enfant il faut d'abord de la psychologie un peu grosse, élémentaire. On commet ici la même faute que si dans les sciences on négligeait de graduer l'enseignement; et on ne se doute pas de la faute, *parce qu'on ne voit pas qu'en littérature il y a un fond qui vraiment est de la science.* Les classiques conviennent moins encore par cela que leur forme est sobre, concise et drue. Elle a des élisions, des intentions, des sous-

entendus où l'enfant ne peut rien entendre. Mieux lui vaut un auteur plus dilué, qui naïvement et sans tant d'art s'étale, dit toutes les choses en plein.

Enfin, admettons à la rigueur les classiques. Mais le grave, c'est qu'on les fait lire surtout, avant tout, pour montrer à l'enfant ce que c'est que le bon style. Est-ce que vous voulez faire de tous les jeunes des artistes en langage, des littérateurs, des stylistes? Vraiment oui; qu'on se l'avoue ou qu'on ne se l'avoue pas, on n'imagine rien de supérieur à cette fin : bien écrire.

Outre que la supériorité du bien écrire est tout à fait contestable, outre que cette fin n'est pas à proposer à tous et qu'il est dangereux pour l'avenir que les jeunes gens se la proposent communément, on n'atteint pas même, par le moyen qu'on emploie, la fin visée. Comme les classiques sont disproportionnés à l'âge, ils ne sont pas réellement compris, et ils ennuient. Faire une chose ennuyeuse de la littérature, qui vaut surtout par les émotions qu'elle procure, et qui en tout cas n'est d'aucun profit à celui qu'elle n'a pas d'abord ému, voilà un beau résultat!

II

Depuis quelque trente ans les langues vivantes ont grandi en faveur auprès d'un certain nombre de personnes, qui ont l'ambition de réformer les études. Ces personnes nous proposent de faire des langues vivantes le morceau capital, l'aliment de résistance de l'instruction, bref ce que sont aujourd'hui les langues mortes. Évidemment, au point de vue utilitaire, les langues vivantes vaudraient dix fois mieux que les mortes; et en parlant ainsi, je ne pense pas seulement au commerce proprement dit, je pense également au commerce des connaissances et des idées. Mais il ne s'agit pas d'un débat étroit entre les langues mortes et les vivantes. La question est plus générale. Il s'agit de savoir quelle espèce d'étude nous dresse le mieux à l'observation, à la réflexion, et aide le plus à la croissance de l'esprit.

En tant qu'exercice mental l'acquisition d'une langue morte n'a qu'une assez médiocre efficacité; c'est du moins la conviction que j'ai acquise en analysant les opérations intellectuelles auxquelles cet exercice oblige. La valeur d'une langue vivante, à ce même point de vue, n'est pas plus grande; beaucoup même la disent plus mince [1].

En revanche, les langues vivantes peuvent, au point de vue utilitaire, procurer un très grand et très précieux profit. L'étendue de ce profit ne tient pas à l'acquis en lui-même, mais dépend de l'usage que nous faisons plus tard de cet acquis; et selon cet usage, le profit est considérable ou petit. Il est clair que la possession de la langue d'un pays donne pour commercer avec les clients ou les fournisseurs de ce pays une précieuse facilité. Elle permet de voyager dans ce pays avec aisance, avec agrément et possibilité d'instruction. Elle met à votre portée les journaux, les livres, les conversations, bref toutes les sources du renseignement. Qu'il s'agisse simple-

1. Quand on n'a appris au lycée qu'un peu de latin et un soupçon de grec, il est agréable de croire que ces études sont extrêmement efficaces; car, remarquez-le, cela permet d'évaluer assez haut ce qu'on a acquis, et finalement cela aboutit à penser du bien de soi-même.

ment d'un commerce intellectuel, les avantages procurés sont équivalents. Celui qui *fait de la science*, historien ou géographe, ou économiste, ou chimiste, a toute raison d'apprendre la langue d'un pays où sa science est cultivée avec succès.

Celui qui fait le métier de littérateur pourra trouver encore quelque profit à apprendre une langue vivante. Cela lui permettra de prendre d'une littérature donnée une connaissance plus large, plus complète, puisqu'il n'arrive jamais que tout soit traduit. Et puis il lira les auteurs dans leur propre idiome. Ce dernier avantage, on se l'exagère beaucoup; à lui seul, il ne vaudrait pas la dépense de temps et de force intellectuelle que coûte l'acquisition d'une langue; car cet avantage se réduit à apprécier un peu mieux, non le fond des auteurs, mais leur forme. Je dis un peu mieux seulement, puisque selon des juges d'une compétence irrécusable, on n'arrive jamais à goûter et à juger parfaitement le style d'un auteur étranger.

C'est au sujet de cette étude des langues qu'il est tout à fait à propos de rappeler une vérité déjà dite, dont les auteurs de programmes ne tiennent aucun compte. Notre capacité d'apprendre n'étant pas illimitée, ni non plus le

temps dont nous disposons, toute connaissance qui prend place dans notre cerveau ôte cette place à une autre connaissance. Or celle-ci, l'éliminée, pourrait fort bien être supérieure en utilité ou en efficacité à la connaissance accueillie. Donc tout savoir qu'on propose pour l'enfant doit être soumis aux questions suivantes : Est-il propre à développer les facultés? — à être utilisé certainement ou probablement dans la pratique de la vie? Je ne dis pas assez : le savoir proposé doit justifier, non seulement qu'il produit les effets pour lesquels il est proposé, mais encore qu'il les produit mieux que tout autre savoir.

L'acquisition de toute langue est coûteuse, absorbante; elle occupe la place de bien des choses plus substantielles, qui se trouvent ainsi évincées. Et enfin, c'est une étude des plus fastidieuses pour l'enfant (à moins, bien entendu, qu'il n'apprenne la langue par l'usage). Par toutes ces raisons l'étude des langues vivantes doit, à mon avis, être renvoyée à l'enseignement spécial ou demi-spécial qui se donnerait dans les deux dernières années de l'école.

Que je m'explique ici sur cet enseignement demi-spécial. Vers l'âge de seize ans, l'enfant ayant encore environ deux ans à rester à l'école,

s'il a en lui un goût, une aptitude particulière, certes nous le saurons. A ce moment sa vocation sera sortie ; ou bien encore, les parents de l'enfant sauront à quelle carrière ils le destinent. Il y aurait donc pour les élèves de cet âge des cours réguliers, spéciaux, où l'on enseignerait le latin, le grec, l'allemand, l'anglais ; de même qu'il y aurait des cours plus serrés pour les mathématiques, pour la chimie, la physique, etc. Bref, en ces deux dernières années de l'école, l'enseignement ressemblerait assez, pour *quelques-uns*, à ce qu'est l'enseignement actuel[1].

1. Je suis tout à fait de l'avis de M. Bonvalot : voyageons le plus possible en pays étranger. Pour voyager commodément, fructueusement dans un pays il faut en savoir la langue : c'est incontestable. Mais ce qui ne l'est guère moins, c'est qu'on n'apprend complètement une langue qu'en allant vivre quelque temps là où on la parle. Ces deux vérités peuvent, ce me semble, être pratiquement conciliées. Un an, six mois, moins encore peut-être, suffiraient à ebaucher l'étude d'une langue, de quoi parer au besoin des premiers renseignements indispensables. Une fois muni de ce modeste bagage, on se jetterait à l'eau, je veux dire en pays étranger.

CHAPITRE VI

LA QUESTION DU LATIN.

Voici en faveur des études classiques les arguments usuels. 1° Apprendre le grec et le latin constitue pour l'esprit une gymnastique excellente, la meilleure même qui soit. 2° La littérature gréco-latine est une mine incomparable de pensées. 3° Elle est une source incomparable de beautés artistiques. 4° Il faut pour bien écrire en français savoir le latin. Il me semble que c'est tout.

J'ai sur chacune de ces affirmations quelques doutes à proposer.

Faire des thèmes latins, des versions latines serait pour développer l'intelligence le plus efficace des exercices[1]. Comment s'est-on assuré

1. Je ne parle pas du grec; il est négligeable, car on ne pense plus sérieusement à l'enseigner.

de ce fait important? Y a-t-il eu recours à l'expérience? A-t-on expérimenté, parallèlement à l'étude du latin, un assez grand nombre d'exercices autres? Et ces épreuves ont-elles fait ressortir clairement l'efficacité plus grande du latin, en tant que moyen de développer l'esprit? Pour prendre un exemple, a-t-on comparé l'enseignement des sciences et l'enseignement du latin? Je ne serais pas trop étonné si quelqu'un me répondait par l'affirmative, et croyait la prouver en me disant à peu près ceci : « Nous avons pu comparer les élèves de l'enseignement classique et ceux de l'enseignement moderne. Les premiers se sont trouvés supérieurs. » J'ai peur qu'on ne comprenne pas parfaitement les conditions nécessaires pour une expérience digne de ce nom. Celui qui se fait une idée juste de ces conditions voit très bien qu'elles n'ont pas été remplies dans l'expérience prétendue. Et cela par une raison péremptoire, c'est qu'elles ne pouvaient pas l'être. Qu'aurait-il fallu en effet? Que les *mêmes* esprits fussent une fois exclusivement élevés dans les sciences; et puis une autre fois élevés dans l'étude du latin. Et qu'entre deux on eût effacé de ces esprits l'impression reçue de la culture scientifique. Alors, les diffé-

rences constatées *affectant un même fond*, on aurait pu les attribuer à la différence des études. Attendez : on l'aurait pu moyennant encore une autre condition : il aurait fallu être sûr que le professeur de latin et celui des sciences s'étaient montrés égaux en zèle et en méthode. « Mais ce sont là des conditions irréalisables? » C'est précisément ce que j'ai déjà dit. Bref, la question qui nous occupe n'est pas résoluble par l'expérience. L'induction ne peut s'y appliquer. Le problème est-il inabordable? Non, mais il ne l'est que par le raisonnement déductif. On ne peut pas prouver que les études classiques ont produit, en fait, un tant pour cent d'individus distingués et les études scientifiques un pourcentage moindre ou supérieur; mais on peut démontrer à peu près que l'étude du latin consiste en telles et telles opérations intellectuelles; et que ces opérations répétées doivent produire telle facilité ou faculté de l'intelligence; que l'étude des sciences oblige de son côté à telles et telles opérations, donnent telles facultés.

Il faut pour obtenir des résultats quelque peu certains que l'examen analytique des diverses opérations de l'esprit soit rigoureusement conduit. Cela a-t-il été fait quelque part? Je l'ignore.

Pour mon compte, dans les nombreuses défenses du latin que j'ai lues, je n'ai rien rencontré qui ressemblât à l'analyse exigée. Ce qui n'a pas été fait, à ma connaissance du moins, je vais à mes risques et périls le tenter.

II

Première remarque. Apprendre les mots d'une langue, se rendre maître du vocabulaire de cette langue, cela nécessite un effort très considérable. Dans le travail total par lequel on acquiert une langue, l'acquisition spéciale du vocabulaire compte... pour combien? Impossible de le déterminer exactement; mais on peut dire qu'elle compte pour beaucoup. Or de quel genre est le travail par lequel on apprend les mots? J'ai appris que le pain se dit en latin *panis*, le vin *vinum*, la femme *mulier*, etc. Je ne vois rien là qui nécessite un raisonnement quelconque. La seule faculté de l'esprit qui soit mise en jeu est la mémoire. Donc une grosse part, la plus grosse peut-être du travail des langues, est effort de mémoire.

Je considère à présent l'acquisition de la

grammaire. Un jeune Français habitué à parler une langue, qui est analytique, rencontre, sitôt qu'il se met au latin, une façon nouvelle d'associer les mots, de marquer leurs rapports réciproques dans la phrase, une façon nouvelle d'attacher les uns aux autres les membres de cette phrase; une façon nouvelle, ou pour mieux dire, une liberté toute nouvelle de ranger les éléments de la phrase. Le jeune Français est surpris de ces nouveautés; et il conçoit, pour la première fois, l'idée que l'homme a trouvé et employé, pour exprimer sa pensée, pour former son langage, des procédés assez divers : conception quelque peu philosophique évidemment. Mais enfin le jeune Français ne la creuse pas très profondément; il n'est pas dans ses moyens de faire de la grammaire comparée, comme M. Bréal.

Il s'agit, en troisième lieu, de se familiariser avec les irrégularités, avec les idiotismes de la langue latine. Toute langue étant ouvrage populaire offre de nombreux traits d'inconséquence; ou des accords mal faits; ou de singulières économies; ou des déformations qui sont des accidents historiques. Elle a aussi ce que l'on serait tenté d'appeler ses vétilles, ou ses pointilles. En

apprenant le latin, le jeune Français découvre que les Latins croyaient devoir marquer dans une action des circonstances qui nous semblent à nous négligeables. Exemple : Nous disons « je suis *à* Rome »; et « je vais *à* Rome ». Nous employons donc la même préposition *à* pour indiquer le séjour dans un lieu et pour indiquer le mouvement vers ce lieu. Sensibles à la différence de ces circonstances, repos, mouvement, les Latins disaient : Je suis *Romæ*; et : Je vais *Romam*. Voilà une de ces acquisitions que l'étude du latin procure. Je ne dis pas que la découverte de ces idiotismes et de ces subtilités ne donne pas à l'esprit, tout en le déconcertant quelque peu, une impression de diversité. A la place de diversité, voulez-vous le mot souplesse? Va pour souplesse. Mais montrez-moi quel rapport cela peut bien avoir avec la raison proprement dite, avec celle qui s'emploie dans les occasions sérieuses de la vie.

Le thème est un exercice qui éprouve et met en œuvre notre acquis en fait de mots, de règles, de tournures. Si on procède sans dictionnaire, il agite assez fortement la mémoire, mais son action sur l'intelligence est médiocre; ou pour parler précisément, l'espèce d'intelligence pro-

voquée, nécessitée par le thème, est d'ordre très inférieur. C'est un discernement spécial et tout petit : par exemple celui que nécessite l'observation de la règle fameuse du *que* retranché. Voici le mot *dicere* : Je m'en sers pour énoncer simplement un fait : *dico eumdem esse* (je dis que c'est le même). Je m'en sers pour exprimer une résolution ou un ordre : *dico ut venias* (je dis que tu viennes). — Comment traduirais-je cette phrase : « Je vis que j'étais sur le tapis » ? Je dois me douter qu'à mettre cela en latin mot à mot, je parlerai français, non latin. Si j'ai bonne mémoire, je me rappellerai peut-être cet équivalent, *vidi ferrum meum esse in igne*. Ayant à traduire cette phrase : « Je vous remercie de m'avoir forcé », je dois pressentir que la tournure française est inadmissible et retrouver dans ma mémoire le *ago tibi gratias quod me coegisti*. Toutes les difficultés à vaincre sont de cette sorte. Le premier fondement du succès est d'avoir dans sa tête une foule de petites observations sur les manières de s'exprimer propres au latin; et puis, je le répète, un tout petit tact spécial pour démêler des nuances de pensées que les Latins distinguaient.

D'abord il est clair, n'est-ce pas ? que ces obser-

vations, ne répondant plus à aucune réalité, ne sont d'aucun usage. Et quant à ces exercices de discrimination sur un terrain si étroit, si particulier, montrez-moi comment elles nous peuvent aider à accomplir notre principale besogne intellectuelle en ce monde, laquelle est de trouver la vérité?

La version, qui exerce moins notre mémoire, puisqu'elle nous offre les mots, les règles et tournures mises en action, nécessite de notre esprit, en revanche, une opération nouvelle. On a rapproché les mots par l'application des règles de la grammaire et de la syntaxe; on a vérifié le sens des mots en consultant le dictionnaire, et ce qui ressort de ce travail est un double sens ou un non-sens. Que faire? Recourir au contexte, consulter ce qui précède et ce qui suit. L'opération revient toujours au raisonnement suivant. « L'auteur a dit ceci auparavant et il ajoute ceci après : Donc la phrase difficultueuse doit signifier cela; cela me paraît être la conséquence logique ou l'antécédence logique de ceci. »

Remarquez-le tout d'abord : comme le thème mettait à l'épreuve ma mémoire, la version met à l'épreuve ma raison. Ce que j'ai de raison déjà acquise est sollicité à se montrer, à agir.

Selon mon acquis, j'opère mal ou bien, je réussis ou ne réussis pas. Mais qu'est-ce que cette épreuve me fait acquérir? Je vois bien qu'elle m'exerce, je ne suis pas sûr qu'elle m'accroisse.

Si mon auteur raisonne bien, il m'offre un exemple de bon raisonnement, c'est trop évident. Mais quoi! s'il raisonne mal? Or, n'en déplaise, cela arrive aux Latins aussi souvent qu'aux modernes. En somme, de quoi s'agit-il? d'interpréter une phrase au moyen de la logique de conséquence. La logique réelle, objective, celle qui reconnaît les vérités naturelles ou psychiques, n'a rien à faire ici. Il se peut que mon auteur développe une erreur ou un paradoxe; il ne m'en chaut; la vérité ou fausseté du fond n'est pas mon souci; tout mon soin va à suivre mon auteur, à mettre exactement mon pied sur la trace de ses pas.

La version possède une autre efficacité, dit-on, je ne l'oublie pas : nous aurons à voir plus loin jusqu'à quel point la version sert à apprendre la langue française [1].

1. M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique* (p. 164) : « Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construc-

Une question se présente ici. Supposons qu'au lieu de versions et thèmes latins, l'enfant fasse des versions et thèmes allemands, qu'en pensez-vous? Ces exercices du thème, de la version, toujours fondamentalement les mêmes, en ce sens que les mêmes facultés y sont intéressées, croyez-vous qu'ils seront beaucoup moins effectifs, pour être exécutés en allemand, au lieu de l'être en latin? Cent fois j'ai rencontré cette assertion : « L'étude du latin exerce bien

tion, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue doit être pour l'élève une occasion de réfléchir ». Et un peu plus bas, M. Bréal donne des exemples de ces constructions qui s'éloignent de l'usage de notre langue. Les Latins disaient : « Consumit tempus legendo ». Alors que nous disons : « Il passe son temps à lire ». — Evidemment cette manière de s'exprimer des Latins nous dépayse; mais il y a exagération évidente à dire que cela nous fait entrer dans une autre manière de penser; de parler, oui, à la bonne heure. Est-ce que les Latins disant *Consumit tempus legendo* pensent autrement que nous disant : « il passe son temps à lire »? C'est des deux parts exactement la même pensée; l'élocution seule diffère. Voilà donc en quelle manière et quelle mesure cela *dépayse*. Je trouve qu'il y a encore une autre exagération bien grosse à qualifier ce profit « d'inestimable ». Vous voulez dépayser l'esprit de l'enfant, soit, moi aussi. Et puisqu'il s'agit des Latins, ne pensez-vous pas que nous dépayserions encore plus l'esprit en exposant l'histoire des poulets sacrés consultés avant de donner la bataille, et les lois réglant la condition des esclaves, et cent autres traits de ce genre? Et enfin pourquoi M. Bréal parle-t-il exclusivement de l'étude d'une langue morte? L'étude de l'allemand dépayserait aussi, M. Bréal sait cela mieux que personne.

mieux l'intelligence que l'étude de l'allemand » Mais il ne m'est pas arrivé une fois de rencontrer la preuve à l'appui, ni même un essai de preuve. (J'ai eu de la malchance sans doute.) Singulièrement nombreux sont les esprits qui croient avoir prouvé, quand ils ont affirmé d'un ton péremptoire; et il faut l'avouer, nombre de lecteurs, quand le ton est bien péremptoire, s'aperçoivent peu que la preuve manque.

Supposons que l'assertion fût prouvée, il resterait encore à voir si l'allemand ne serait pas quand même préférable au latin pour d'autres raisons. Nous retrouverons cette question plus loin.

III

« L'antiquité est une source incomparable de beautés. » Il faudrait d'abord nous dire clairement ce que vous entendez par beauté. « Cela se sent et ne se définit pas. » En effet, car la beauté n'est point chose objective; elle consiste toute dans l'émotion vive ou profonde qui vous fait dire « cela est beau ». Vous croyez énoncer une vérité extérieure et vous n'énoncez qu'un sentiment personnel, un fait intime et privé. Quand vous dites « les beautés antiques sont incomparables », si vous sentez en effet ces beautés-là plus que aucune autre, la proposition est vraie, mais pour vous. Elle ne l'est pas à l'égard d'un autre qui sent autrement. Lequel a raison de vous qui sentez ainsi ou de l'autre qui sent autrement? Y a-t-il même une raison

pour décider qui a raison? problème délicat que je ne traiterai pas ici[1].

J'admets un instant la source incomparable, s'ensuit-il qu'il faille enseigner aux enfants les langues classiques de préférence à toute chose? C'est là une conclusion prématurée. Car il reste à savoir si l'enfant est apte à profiter de la source. Il se pourrait que cet enseignement, excellent en soi, fût moins approprié à l'enfant qu'un autre enseignement de qualité inférieure. Voici un fait publiquement constaté, et plusieurs fois chaque année, par les épreuves du baccalauréat : la très grande majorité des élèves, au bout de leurs études, sait si peu de grec qu'il vaut mieux n'en pas parler; et elle ne sait que bien médiocrement le latin. En bonne foi, croit-on que ces adolescents, qui finissent par être ou des réprouvés du baccalauréat ou des élus par la miséricordieuse pitié des juges, aient été gens à goûter sérieusement les beautés par lesquelles les anciens sont incomparables? Sentir le beau et s'ennuyer, cela est incompatible; or ils ont été bien ennuyés. Qu'ils aient eu tort de l'être, quand ils auraient dû être

1. J'ai dit ailleurs ce qui m'en semblait. Voir *Introduction à l'histoire littéraire*, p. 194 et s.

ravis, je l'accorde, cela n'entame pas le fait décisif.

Je trouve chez un universitaire cette phrase : « L'antiquité ouvre aux imaginations jeunes des perspectives enchanteresses ». J'ai eu l'imagination jeune comme tout le monde, j'imagine. Or je ne me souviens pas précisément d'avoir été enchanté. Depuis j'ai connu un certain nombre de jeunes; je n'ai guère aperçu chez eux l'enchantement dont on nous parle. Toujours le même engouement, la même illusion : on est un homme fait, un esprit mûri dans les choses littéraires, pour lesquelles d'ailleurs on était doué, et l'on va supposer dans la généralité des esprits enfantins les goûts que l'on a, les émotions que l'on ressent; et puis on raisonne de l'instruction officielle en conséquence; autrement dit, on parle de ce qui pourrait être, exactement comme si cela était. J'entends que cela pourrait être, si l'enfant avait en général telle faculté d'esprit au lieu d'avoir tel défaut; bref s'il n'était pas l'enfant, s'il était en bas âge un estimable professeur de l'Université.

Notez bien qu'entre ces beautés, dont on prétend communiquer le sentiment, figurent en première ligne les beautés du style. Rappelez-

vous, s'il vous plaît, quelle est la force moyenne de nos bacheliers. Et puis écoutez les gens qui se connaissent quelque peu en fait de style : Voltaire, Chateaubriand, entre autres, vous diront s'ils croient bien aisé de sentir les mérites du style, dans un ouvrage écrit en langue morte ou même en langue vivante, mais étrangère. Je citerai le passage de Chateaubriand.

« Quand le mérite d'un auteur consiste spécialement dans la diction, un étranger ne comprendra jamais bien ce mérite. Plus le talent est intime, individuel, national, plus ses mystères échappent à l'esprit qui n'est pas, pour ainsi dire, compatriote de ce talent. Nous admirons sur parole les Grecs et les Romains; notre admiration nous vient de tradition; et les Grecs et les Romains ne sont pas là pour se moquer de nos jugements de barbares. Qui de nous se fait une idée de l'harmonie de la prose de Démosthène et de Cicéron, de la cadence des vers d'Alcée et d'Horace? On soutient que les beautés réelles sont de tous les temps, de tous les pays. Oui, les beautés de sentiment et de pensée; non, les beautés de style. Le style n'est pas, comme la pensée, cosmopolite, il a une terre natale, un ciel, un soleil à lui. » (*Mémoires*, t. III, p. 306.) Cha-

teaubriand savait très bien l'anglais pour l'avoir écrit, parlé, traduit, pour avoir habité sept ans l'Angleterre, et il ne croyait pas pouvoir bien juger du style anglais.

La proposition d'offrir à l'écolier les auteurs anciens dans des traductions m'a donné lieu d'entendre parfois de vraies lamentations, sur ce que l'écolier perdrait à cette méthode. « Tout le style d'un auteur, songez donc! » On s'obstine à supposer qu'un écolier, qui laborieusement traduit Homère à l'étude, sent et goûte le style homérique. Cette supposition optimiste n'est pas même vraie pour les érudits de profession, pour des hommes très savants en grec. Et ce n'est plus moi, profane, qui l'assure, c'est un universitaire, juge compétent (voir Henri Weil, *Études sur le drame antique*). « Il est arrivé aux Dindorf, aux Cobet, aux Nauck de traiter d'incorrections des tournures originales, de condamner des hardiesses poétiques comme des non-sens et, en croyant corriger la bévue d'un copiste, d'altérer le vrai texte de l'auteur. » — « Le sentiment des nuances délicates du style, ajoute M. Weil, les *esprits cultivés* peuvent l'acquérir pour leur langue maternelle... pas au même degré pour les langues étrangères, quoique vivantes. Que

sera-ce quand on entreprend de juger un poète qui écrivit, il y a plus de vingt siècles dans une langue qui est morte? » J'ajoute, moi, que sera-ce, quand le *on*, qui est *invité* à juger, n'est ni un Dindorf, ni un Cobet, mais un potache? Il apparaît d'après cela que le système des humanités, si absorbant, si exclusif, si privatif d'autre connaissance, est en grande partie fondé sur l'espoir d'un gain intellectuel, qui se trouve être chimérique. Cet espoir est donc de l'utopie, à bien entendre la chose. Mais combien y a-t-il de gens capables de comprendre qu'une pratique peut être à la fois séculaire et utopique, et même plus utopique que telle innovation à tournure paradoxale qui n'a pas encore été essayée? En effet, la première a contre elle un insuccès *séculaire*, prouvant que sa fin visée, non seulement n'a pas été réalisée, mais était irréalisable; on n'en sait pas encore autant de la seconde.

Et maintenant voici un trait curieux.

L'enseignement classique semble avoir pour défenseurs des esprits artistiques; peut-être même trop épris d'art. En y regardant de près, on voit qu'il s'agit exclusivement d'art littéraire. Pour faire goûter à l'enfant la beauté littéraire, le lycée demande tant de temps qu'il n'en reste

plus pour le sentiment des beautés autres. Quand il tombe sur un enfant destiné par la nature à être sculpteur, peintre ou musicien, l'enseignement classique a-t-il en lui quelque chose qui prépare cet avenir, seconde cette vocation? Je sais ce qu'on peut répondre. « Tous les arts sont frères, il y a entre la littérature et les autres arts une mystérieuse et intime correspondance qui fait que... etc. » Je ne nierai pas *a priori* la mystérieuse correspondance; je voudrais que cette correspondance cessât d'être mystérieuse, qu'elle nous fût établie par des faits probants et non par des effusions mystiques. Il ne faut pas moins que cela, quand il s'agit de justifier une conduite effective [1].

1. On ne rencontre que gens qui s'écrient : « Oh! le beau, le beau! » On en rencontre relativement peu disant : « Oh! le vrai, le vrai! »

IV

« La littérature antique est une mine incomparable de vérités. »

Si le style d'un auteur est intraduisible, si ce style est profit perdu pour qui ne lit pas l'auteur dans sa langue, il n'en est pas de même du fond des sentiments et des pensées. Rien de ce fond ne se perd en passant d'une langue à une autre, à moins que le traducteur ne traduise pas du tout. Pour bénéficier de la mine antique il n'est donc nullement besoin de lire les Grecs et les Latins dans leur texte.

Et c'est bien heureux! car si l'une des deux antiquités mérite d'être appelée une mine incomparable, c'est bien la grecque. Or nos écoliers sont nuls en grec. En latin ils ne sont que très faibles. Je suppose qu'un de ces écoliers ait tiré de la mine romaine une quantité estimable de pro-

duits, faut-il l'attribuer à ce peu de latin qu'il sait, ou à ce fait heureux que le fond passe dans la traduction sans se perdre? A moins que le latin n'agisse à dose homéopathique!

Considérez d'ailleurs dans quelles conditions défavorables l'écolier met en œuvre son mince savoir. Il ne sait pas le latin assez pour lire couramment son auteur. Il est convenu au contraire qu'il apprend le latin au moyen de cet auteur. C'est pourquoi dès la dixième ou cinquième ou première ligne, selon sa force, l'écolier trouve une difficulté qui l'arrête! Le voilà en peine du sens. Que fait-il? Il pioche son dictionnaire, relève les diverses acceptions du mot ou des mots qui composent l'endroit difficultueux, et il essaye des ajustements divers. Il repasse en sa mémoire les règles de la grammaire et de la syntaxe, pour voir quelles constructions sont compatibles avec ces règles. Son souci, quel est-il? Ne pas faire un contresens. Quant à la justesse de la pensée ou à sa profondeur, il n'y songe guère, absorbé qu'il est par d'autres soins. Se tirer avec bonheur des difficultés de son texte, c'est bien assez, sinon de reste, pour ce jeune esprit, qui d'ailleurs, il faut bien finir par le dire, est encore incapable d'apprécier la jus-

tesse ou la profondeur de la pensée — et par une très simple raison, c'est que pour en être capable, il faudrait avoir vécu, expérimenté les choses et les hommes.

Admettons cependant que Platon, Aristote, Cicéron, etc., aient des parties à la hauteur de notre écolier, n'en bouchez pas au moins l'accès par les broussailles et les épines de la version. Mettez une traduction entre les mains de l'enfant. Allégé de la difficulté linguistique, il pourra courir un peu librement à travers son auteur. Il aura ainsi quelque chance de saisir dans la sagesse antique ce qui n'excède pas son âge. « Oui, mais ce faisant il n'apprendra pas le latin? » Sans doute, mais en revanche, son esprit n'étant pas diverti, il comprendra quelque peu. Vous n'avez pas vu que de vos trois visées : enseigner la langue morte, faire goûter les beautés artistiques de l'antiquité, nourrir l'esprit des pensées antiques, la première contrarie les deux autres et réciproquement.

Mais voici un curieux dénouement, c'est qu'en fin de compte, cette mine de l'antiquité s'ouvre à peine devant l'enfant.

Avec combien d'auteurs est-ce qu'on l'abouche? Combien d'œuvres sont lues entièrement par

lui, dans le cours de ses études? Il y a beau temps déjà que des membres éminents de l'Université, Jules Simon, Bréal, etc., ont signalé, en le déplorant, ce fait qu'un petit nombre d'auteurs sont communiqués aux élèves, et encore communiqués par extraits. Cette espèce de parcimonie, imputable au programme, non aux professeurs, tombe principalement sur les hommes de l'antiquité qui ont le plus de droit au nom de penseurs. Au sortir du lycée, qu'est-ce que l'élève connaît de l'œuvre de Platon, d'Aristote, de Lucrèce, de Cicéron? Quelques parcelles modiques.

Dieu me garde de défier personne, ceci n'est donc pas un défi; c'est une invitation : je voudrais qu'un homme très versé dans la connaissance des anciens — ce qui n'est guère compatible avec une connaissance étendue des modernes, par la raison que la capacité cérébrale n'est pas infinie — nous indiquât quelles vérités importantes se trouvent chez les anciens et, à son sentiment, ne se trouvent pas dans les œuvres modernes. On vérifierait si en effet les vérités signalées appartiennent aux anciens exclusivement, en sorte qu'il faille absolument les aller quérir chez eux.

Au reste on pourrait dès maintenant, je pense, circonscrire le débat. Voici les vérités de l'ordre physique. A leur égard, il n'y a pas de controverse possible, ce me semble. L'antiquité en ce genre n'a rien connu que nous ne connaissions, et qui ne soit consigné dans des ouvrages récents. Ce que ces ouvrages nous offrent et que par suite nous ne sommes pas tenus d'aller demander aux anciens, ce n'est rien de moins d'abord que tout l'univers environnant, ce ciel ouvert à l'infini sur nos têtes, cette terre qui soutient nos pas. Et ce n'est rien de moins en second lieu que l'homme physique, le corps humain, le cerveau humain, supports apparents de l'homme moral, mais qui peut-être bien sont plus que des supports, sont le sol où le moral plonge ses racines, où il puise sa sève; et ce sol influe peut-être bien capitalement sur les propriétés de l'arbre qu'il porte et qu'il nourrit. Bref, quant aux vérités physiques, si l'on pose la question : quelle est la source abondante, l'antiquité ou l'âge moderne? je ne crois pas qu'il y ait deux réponses.

Je passe aux vérités psychiques. Il s'agit à présent de connaître le moral de l'homme. Que les littérateurs y servent, je n'y contredirai certes

pas. Homère y sert, Balzac aussi; Euripide y sert et Virgile, mais aussi Racine et Dumas fils. Je laisse pour le moment de côté la question contentieuse qui, de l'ancienne ou de la moderne littérature, abonde le plus en enseignements psychiques, et vais m'en tenir aux assertions incontestables. Il y a un fonds de renseignements, peut-être aussi riche, et en tout cas plus sûr que la littérature proprement dite : ce fonds se compose en premier lieu de tout ce qui a été publié en fait de lettres, mémoires, autobiographies et biographies. Il serait absurde de vouloir apprécier exactement l'abondance de cette source, et respectivement celle de la source littéraire; on n'y arriverait pas. Le débit des deux sources a été énorme. Pour la qualité des produits, c'est-à-dire la sûreté des renseignements, j'estime quant à moi que le fonds littéraire est notablement inférieur à l'autre. Et toutefois je vais provisoirement les tenir pour égaux. Je n'en atteindrai pas moins à une conclusion importante : en ce genre d'ouvrages si renseignants, mémoires, lettres, biographies, qu'est-ce que l'antiquité nous offre, telle qu'elle est, mutilée par le temps? La revue en serait, je crois, bientôt passée. Pour les vies d'un Plutarque, pour un Suétone, un

Salluste, un Diogène de Laerte, une correspondance de Cicéron, etc., combien voulez-vous que nous, modernes, vous offrions d'ouvrages analogues? En voulez-vous dix, cent pour un? Sans sortir de la littérature française, on pourrait satisfaire à votre exigence. Et si nous recourions aux autres littératures de l'Europe, qu'adviendrait-il? Vous demanderiez peut-être grâce. Un autre genre de productions qui égale le précédent par l'abondance, qui le vaut comme révélation de l'homme, ce sont les récits de voyages. Les mémoires nous ont donné principalement l'homme-individu, les récits de voyages nous font voir surtout les collectivités, grands et petits peuples : ainsi les deux se complètent. En fait de voyages, combien le partisan de l'antiquité veut-il qu'on lui donne de volumes modernes pour un ancien? Qu'est-ce que l'antiquité a su des nations contemporaines? Ou du moins qu'est-ce qu'elle nous en fait savoir? Comparez cette maigre source au fleuve toujours coulant et grossissant des renseignements modernes. Et je ne considère en ce moment que l'abondance relative ; à comparer les produits par le côté de la précision, de l'esprit critique, l'antiquité n'y regagnerait rien, au contraire.

Supposez maintenant deux jeunes Français. L'un sait le latin, l'autre l'allemand. Ils cultivent la même science; que cette science soit la physique, la chimie, la géologie ou bien l'histoire, la géographie, l'économie politique, la sociologie, votre latiniste pourra-t-il s'avancer aussi loin que son émule? Lorsqu'en effet il aura épuisé les ouvrages français, ce que son émule aura fait également, l'antiquité consultée ajoutera peu ou rien à son acquit; tandis que l'Allemagne fournira au contraire à son émule un notable accroissement. Comment donc! Cette antiquité si précieuse à connaître, votre latiniste la connaîtra moins bien que l'autre, si cet autre lit les revues allemandes, les grands érudits allemands, les Boeckh, les Schoemann, les Otfried Müller, les Hermann et les Mommsen.

Je comprends, j'approuve en un sens le langage de ceux qui nous disent : « les anciens ont tout commencé; ils sont nos maîtres ». Oui, ils nous ont ouvert la carrière où nous avançons. Et pour cela nous leur devons une gratitude et une affection éternelles. Mais qui dit prédécesseur ne dit pas maître. La reconnaissance envers le passé ne doit pas nous porter à méconnaître le présent — ce qui serait mal préparer l'avenir.

V

« Il faut, pour bien écrire en français, savoir le latin. » En faut-il savoir beaucoup; ou suffit-il d'en savoir un peu? Si je m'avise de cette question, c'est que je vois des femmes comme Mme Sand, Mme de Caylus, Mme de Staal-Delaunay, qui n'écrivent point trop mal et qui n'ont su qu'assez peu de latin (si tant est que les deux dernières en aient su). D'après ces exemples, auxquels je pourrais ajouter beaucoup, on devrait au moins dire, non pas « il faut savoir le latin », mais il faut savoir un peu de latin. Les défenseurs du latin y voudront-ils acquiescer? J'en doute; « car cela fait venir de coupables pensées », j'entends des pensées plus radicales.

On me concédera bien, en tout cas, que pour bien écrire, un Français doit savoir sa langue.

Qu'est-ce que savoir sa langue? C'est d'abord posséder les mots propres à rendre les images, les sentiments, et les idées que l'expérience de la vie a accumulés dans notre esprit. Et réciproquement, il faut que chacun des mots par nous acquis ait, qu'on me passe l'expression, une doublure réelle. Sans cette doublure, le mot est un fallacieux acquis qui trompe les autres, et, chose pire encore, nous trompe sur nous-mêmes. Pour savoir une langue, il est donc nécessaire que je conçoive nettement des réalités; or je ne vois pas que le latin m'y aide. Loin de là, car pour me l'apprendre, on me retient dans un lieu clos, à l'abri de la vie vivante, et des leçons de l'expérience. Là, prisonnier, reclus, contraint à des besognes qui me font ouvrir mes dictionnaires français-latin, latin-français, vingt fois, cent fois à une même place, j'acquiers à force d'inspections réitérées un assez grand nombre de mots. Mais de la réalité dont ces mots sont les signes, qu'en puis-je apprendre? Rien ou peu; le lieu n'est pas du tout propre à la connaissance objective. En traduisant Virgile, certes j'apprendrai à l'occasion de *pratum*, de *fagus*, d'*ulmus*, les mots pré, hêtre, ormeau. Mais qu'est-ce que ce savoir,

tant que je n'ai vu ni pré, ni ormeau, ni hêtre? Et de fait, il pourrait bien, je pense, exister des virgiliens incapables de reconnaître un ormeau.

Lorsqu'on sait déjà pas mal sa langue, si l'on est en sus un peu doué de cet esprit vétilleux qui fait l'écrivain, traduire du latin n'est pas un travail infructueux et c'est un travail assez attrayant; car les difficultés spéciales de ce travail ne sont pas du tout rebutantes; elles vous piqueraient au jeu plutôt. On n'a pas ici à rechercher des idées — elles sont données — mais seulement des expressions et des tournures françaises. Le savoir qu'on a amassé en cette langue, on est sommé de le rassembler, de le revoir, de le parcourir en tous sens. On applique, on emploie la fortune acquise. Cela vous en donne une possession plus lucide et un maniement plus prompt. Vous remarquez entre des termes, dits synonymes, des différences auxquelles vous n'aviez pas pris garde. En face des gallicismes, vous observez aussi les latinismes. Tout cela est agréable. (J'ai pris plaisir souvent à traduire, et pour me redonner l'idée de la besogne, je viens à l'instant de traduire de l'Horace.) Mais enfin ce travail, tel que je viens de le décrire, n'existe vraiment que pour l'homme mûr ou au moins

pour le jeune homme déjà un peu littérateur. Et ce travail ne vaut le temps qu'il prend que pour la personne qui veut écrire. Celle-là ne fera pas mal de cultiver la version latine; elle y trouvera quelque profit. Mais après cela, il y a nombre d'autres exercices également ou peut-être plus profitables, et qui n'exigent pas du tout qu'on sache le latin.

Voici par exemple les termes d'hypocrite, dévot, bigot, béat, cafard, Tartuffe (voir Lafaye). Essayez un peu de vous former une idée précise de la nuance particulière, que l'usage a plaquée sur chacun de ces mots, et qui maintenant les différencie; et livrez-vous quelque temps à ce travail de discrimination, et vous verrez.

Je viens d'ouvrir mon Dictionnaire de Littré. Je suis tombé sur le mot *able*, suffixe propre à indiquer qu'une chose est apte à subir une action donnée. Je passe en revue un certain nombre de terminaisons en *able*, au moyen d'un dictionnaire des rimes, ouvrage qui suggère parfois des idées. Et je constate que nous pourrions avoir en *able* des mots commodes qui n'existent pas et qui seraient parfaitement légitimes. Par exemple, nous disons d'une opinion qu'elle est recevable, et nous ne disons pas d'une connais-

sance qu'elle est acquérable. Nous sommes obligés de dire longuement : « une connaissance qu'on peut acquérir ». Des excursions de ce genre révèlent les lacunes de la langue, mais aussi des ressources *insoupçonnées*[1]. (Ah! non... encore une lacune.)

En s'attaquant ainsi directement à notre langue, et seul à seul avec elle, sans la diversion du latin, on apprend, je vous assure, d'autres choses et des choses égales au moins à celles que vous offre la traduction. Croyez-vous d'ailleurs qu'on ne puisse pas traduire du français en français? Je viens de m'amuser à lire du Taine avec minutie, d'un œil pointilleux, et je l'ai traduit, c'est-à-dire que j'ai tâché de saisir son idée et de l'exprimer à ma façon. « Une nation entière, Angles et Saxons, a détruit, chassé ou asservi les anciens habitants, effacé la culture romaine, s'est établie seule et pure, et n'a trouvé parmi les derniers ravageurs danois qu'une recrue nouvelle et de même sang; c'est là le tronc primitif; de sa substance et de ses propriétés *innées* naîtra presque toute la végétation future. En ce moment et comme les voilà, seuls dans leur île,

1. Insoupçonné ne serait pourtant pas plus long ni plus pesant qu'inexpérimenté.

ils atteignent un développement tel quel, *fruste, brutal* et *pourtant solide.* » Je me suis servi de mon dictionnaire, comme pour une traduction latine. Par lui je me suis assuré du sens convenu des mots, de leur véritable acception, de leur étendue. Pour être bref, voici ce qu'il résulte de ma traduction. Je m'aperçois qu'ayant à rendre la même idée que Taine, je n'aurais pas trouvé ces métaphores heureuses : recrue nouvelle, tronc primitif, etc. En revanche, mon dictionnaire m'a appris que dire « propriétés *innées* », quand il s'agit d'un tronc, est une expression un peu hasardée. Quant à « un développement brutal », considérant l'idée incluse dans ce mot de développement et puis le sens de brutal, je vois que cela s'accommode assez mal ensemble. Et quant à « fruste », qui qualifie d'abord l'aspect d'une médaille effacée par le temps, et par extension toute altération due à l'ancienneté, s'en servir pour qualifier justement un développement qu'on vient d'atteindre, c'est un véritable contresens. Je change donc cela dans ma traduction. Mettons que j'ai tort, que Taine ait raison. Je dis que « tourner » ainsi du français en français vaut, comme exercice de l'esprit et comme occasion d'acquérir sa langue, la traduc-

tion du latin. (Et je pourrais indiquer bien d'autres exercices.)

Bref, j'accorde que faire des versions latines constitue un assez bon exercice pour l'homme voué spécialement au métier d'écrivain; mais pour celui-là même cela n'est ni le seul ni le meilleur exercice possible. Cette conclusion nous l'atteignons par l'examen analytique des opérations intellectuelles. Récusez-vous cette méthode; en appelez-vous à l'expérience? Alors montrez-nous que le bien écrire fut toujours proportionnel dans les hommes et les femmes à leur force en latinité; qu'aucun être humain, ignorant totalement le latin, n'a su écrire ou bien parler. Expliquez-nous comment il s'est pu faire que des latinistes très forts aient fort mal écrit.

On rencontre souvent dans le monde des personnes qui parlent très bien leur langue, sans avoir jamais soupçonné l'existence du latin : C'est un homme d'affaires qui m'explique avec ucidité et une exactitude parfaite des termes, une question fort embrouillée. C'est une femme spirituelle qui me dévide le caractère d'une autre femme avec une précision, une finesse à étonner un psychologue. C'est un vieil instituteur qui m'expose ses opinions pédagogiques sans la

moindre obscurité ni dans le fond ni dans la forme. C'est un militaire qui, en me racontant une expédition, me fait voir parfaitement les choses dont il me parle, sans songer le moins du monde à les peindre. Chacune de ces personnes, sans latin, parle très bien, dès qu'elle parle de ce qu'*elle connaît bien.*

Disons les choses à la manière de M. de La Palice, puisque cela est nécessaire.

On apprend le français en conversant avec des Français, en lisant des auteurs français, en écrivant soi-même du français. On n'apprend pas le français en parlant, lisant ou écrivant de l'allemand, et pas plus en lisant péniblement du latin. On objecte encore, je le sais, que le latin nous offre le mot original d'où le nôtre est dérivé, et on répète, après Dumarsais, que les étymologies « servent à faire entendre la force des mots... donnent de la justesse dans le choix des expressions ». Eh bien! faites ce que j'ai fait; amusez-vous seulement à dépouiller dix pages du Littré. Cela suffira pour rectifier vos idées. Vous verrez là que la forme originale, j'entends la dernière à laquelle il nous soit donné de remonter, appartient tantôt à l'allemand, tantôt à l'italien, tantôt à l'espagnol, tantôt au provençal, tantôt au bas

latin, tantôt au latin littéraire. Il s'en faut de beaucoup que le latin littéraire, celui qu'on apprend au lycée, soit la source unique de nos expressions actuelles. Si vous enseignez le latin littéraire, pour le bénéfice des étymologies, vous devez enseigner conséquemment l'italien, l'espagnol, l'allemand, le provençal et le bas latin; ces deux derniers sont même indispensables. Et puis l'on se trompe absolument sur la valeur de ce savoir étymologique. Lisez la *Sémantique* de M. Bréal (dont l'autorité, je pense, balance celle de Dumarsais). Tout son livre montre combien souvent on errerait sur le sens usuel des mots, si l'on prenait l'étymologie pour guide. Retournons maintenant à notre Littré. Voici le mot *battre* : ce mot-là a vingt acceptions ou applications diverses, soit au propre, soit au figuré : battre quelqu'un, battre le fer, battre les buissons, la campagne, battre monnaie, battre le rappel, la mer bat les murs de cette ville, etc. Voici le mot *main*. Littré lui compte 67 acceptions ou emplois divers. Ces emplois, ces acceptions constituent le savoir à la fois le plus nécessaire et le plus pénible à acquérir pour qui veut posséder sa langue française. Et de quoi le latin vous sert-il ici, s'il vous plaît? Le latin vous

apprendra que *manus* est l'original de main; un beau profit! à côté des 67 acceptions du français « main », que le latin ne vous apprend pas. Le latin vous apprendra encore peut-être que notre mot battre dérive de *battuere*, lequel était surtout employé pour signifier « s'escrimer » en parlant des gladiateurs; voilà qui est très nécessaire à savoir. En revanche, notre latiniste, lisant dans Saint-Simon ou ailleurs : « Il avait l'air d'un homme battu de l'oiseau », se trouvera tout à fait déconcerté. Ce sera là du français que lui, Français, ne saura pas. Mais c'est assez se battre contre un si débile argument!

« Vous avez beau dire, nous avons une preuve expérimentale et tout à fait décisive. C'est sous le régime des humanités que se sont élevés ces grands esprits qui ont nom Bossuet, La Bruyère, Racine, etc. Vous ne le nierez pas; et au reste en ce temps-ci montrez-nous beaucoup d'hommes célèbres qui ne soient pas passés par l'enseignement du latin? » Tel est l'argument capital des universitaires qui viennent tout récemment de témoigner avec une foi opiniâtre en faveur des études classiques. Personnes très distinguées, je le reconnais, et qui auraient pu ajouter, n'était leur modestie : « Et enfin voyez... nous-mêmes ».

Examinons si cette expérience, qu'on prétend décisive, est en réalité une expérience.

Je conviens très volontiers qu'il est fructueux pour un esprit littéraire, déjà mûri, de lire Homère et Virgile. Homère, Virgile opèrent alors sur les facultés de la même manière que Dante, Milton ou un bon auteur moderne; qu'on lise les uns ou les autres, cela a la même efficacité. Je dis la même en nature (je réserve la question du quantum d'efficacité). Conséquemment, dans le génie d'un Bossuet, d'un Racine, qui se sont nourris, hommes faits, des lettres antiques, il doit y avoir quelque élément imputable à cette discipline. Voilà ce que j'accorde et suis tenu d'accorder. Mais vous... vous voulez vraiment bien autre chose. Vous voulez que le latin acquis au collège soit toute la cause de leur génie. Et vous prétendez le prouver en arguant d'une simple succession de faits. Ils ont appris le latin au collège, puis ils ont été de grands esprits. Donc cela a causé ceci. C'est tout simplemeut le sophisme : *post hoc, propter hoc*. A mon tour, usant du même argument, je pourrais vous déclarer que si Vaucanson a été au collège (ce que j'ignore) et s'il y a appris un peu de latin, c'est à ce latin qu'il dut de

devenir un très ingénieux constructeur de machines.

Dès le collège un enfant connaît autre chose que son latin. Il a des camarades, une famille où l'on s'entretient en français de choses modernes. Le spectacle de la vie moderne l'entoure; les livres modernes sont à la portée de sa main. D'ailleurs sa langue moderne lui insinue quantité d'idées point du tout antiques. Au collège même on ne lui enseigne pas que du latin. Mais c'est surtout après le collège que la vie moderne entre à flots dans son intelligence, par la religion, la politique, l'économique, les mœurs, tout cela fort différent des choses antiques correspondantes. Et enfin il discute souvent des questions d'actualité; il lit bien toujours quelques œuvres de la littérature nationale ou même des littératures étrangères; il va dans le monde, il entend des femmes et des mondains généralement peu latinistes, peu antiques, converser avec esprit, ou au moins avec politesse et mesure. Boileau n'avait pas lu que Juvénal et Horace. Et je crois bien me souvenir que Bossuet eut quelque commerce avec la Bible (laquelle n'est pas de l'enseignement classique). Si l'argument universitaire, le *post hoc ergo*

propter hoc est bon, il l'est surtout pour ces éléments modernes, lesquels sont entrés de toutes parts en l'âme de Bossuet, de Racine et des autres, éléments qui sont de beaucoup les plus nombreux et les plus effectifs. Car voyez la façon de comprendre et de sentir tous les devoirs, toutes les relations, famille, état, patrie, religion, bref tout leur moral n'est pas antique mais moderne. Leur conception de la vie terrestre et de l'autre vie, leurs idées sur le monde naturel et sur la société ne sont point antiques, mais modernes. Leur logique n'est pas précisément celle d'Aristote, c'est celle de Descartes ou de Port-Royal.

Les hommes qu'ils observent en moralistes ou reproduisent en artistes, qui leur fournissent thèmes et sujets, à La Bruyère son livre, à Molière son théâtre, ces hommes sont non des anciens, mais des modernes. Et enfin la langue dont ils se servent, c'est du français, non du latin. C'est-à-dire que ni le fond ni la forme ne sont antiques. Alors quoi donc? Par raisonnement *a priori* nous avons admis sans doute que l'antiquité leur avait dû donner quelque chose! Mais qu'a-t-elle donné précisément? Problème délicat, qui comporte, non une solution générale, mais

particulière et différente pour chacun ; problème où une érudition attentive, minutieuse, relèverait quelques rapports certains et d'autres en bien plus grand nombre fort contestables. Et ce sont tous ces problèmes difficiles, épineux, hasardeux, qu'on ramasse en un seul, qu'on simplifie outrageusement en une question unique, et cette question, en une phrase, lestement on la tranche, comme si on avait pénétré jusqu'au fond de la psychologie de l'esprit (et il s'en manque) !

Appliquons ceci, s'il vous plaît, à la question du latin qui fait le vrai sujet de notre débat. Bossuet, Racine, La Bruyère, etc., bons élèves au collège et après le collège, plus tard hommes mûrs, ayant lu avec goût, avec amour les œuvres antiques, ont tiré de ces œuvres un profit présumable, mais qui reste encore à déterminer avec précision. Et maintenant voici en regard la très grande majorité de nos lycéens : un peu de latin, point de grec, c'est leur acquit quand ils quittent le lycée. Ils entrent dans la vie moderne. Au bout d'un temps plus ou moins long, leur peu de latin est oublié. Oubliées encore les quelques œuvres antiques qu'ils ont connues avec ennui sur les bancs. Tout le développement qu'ils atteignent, la vie moderne, la vie pratique

le leur donne. Attribuer à l'apprentissage si défectueux de l'ex-latiniste tout l'homme que cet ex-latiniste est devenu, c'est vraiment rêver! Pour cet homme moderne qui est la majorité, l'enseignement du latin a été comme non avenu, peine et temps absolument perdus. Et il faudrait continuer à faire perdre son temps à la majorité des hommes, dans l'espoir qu'un Bossuet, ou un Racine, ou un La Bruyère, très rare, sortant plus tard de cette foule, contractera à la lecture postérieure des anciens quelque chose qui contribuera à son talent d'une manière indéterminée! Ne dites pas qu'en sacrifiant la grande majorité des esprits à l'espoir d'un Bossuet, d'un Racine, etc., nous faisons un marché qui n'est pas trop cher; car ce n'est pas tout Bossuet, tout Racine que vous achetez par ce sacrifice, c'est seulement une partie du talent de Bossuet, de Racine et certainement la moindre partie. Alors vraiment cela devient trop coûteux.

Un Racine, un Bossuet, ont évidemment reçu de la nature des facultés exceptionnelles; en les façonnant autrement, on aurait des Racine et des Bossuet un peu autres sans doute, mais à peu près équivalents. Prétendre qu'ils ne pourraient jamais équivaloir, parce qu'il leur man-

querait leur latin du collège, c'est une affirmation dont la preuve, à ma connaissance, n'a jamais été fournie[1].

1. J'ai lu, dans trente auteurs différents, l'éloge des études classiques. Je le dirai franchement, je n'ai pas encore rencontré un panégyrique convaincant, une argumentation qui fût à mon sens probante. Cela existe-t-il quelque part dans un ouvrage de moi inconnu, c'est possible, je n'ai pas tout lu. Voici, en guise de spécimen, le résumé de quelques-uns de ces panégyriques.

Jules Simon a fait un livre bien connu, ayant pour sujet « les réformes à introduire dans notre enseignement secondaire ». Ce livre contient un chapitre qui porte cette rubrique : « De la nécessité de conserver le grec et le latin ».

1° « Il ne faut pas, dit J. Simon, séparer notre temps et notre pays de la tradition des races latines et de la tradition humaine. Dans la série des faits historiques et dans le développement intellectuel et moral de l'humanité, il ne peut pas et il ne doit pas y avoir d'abîme. »

Il ne doit pas y avoir d'*abîme*; voilà une métaphore et je le regrette. Cela veut dire que nous devons connaître, sans lacune, sans interruption, la suite des œuvres littéraires et scientifiques de l'humanité. Qui doit connaître cela? l'enfant au lycée. Vous avez bien de l'ambition pour ce jeune esprit! Aussi y a-t-il une terrible distance entre votre programme et la réalité.

Au reste, J. Simon ne distingue pas le fond d'avec la forme. Or, je puis admettre la nécessité de faire lire à l'écolier toute la littérature grecque et romaine, sans admettre qu'il soit nécessaire pour lui d'apprendre le latin et le grec. Le premier argument de J. Simon ne prouve donc rien en faveur de l'étude des langues (et au reste nous savons qu'on n'apprend pas le grec).

2° « Je suis convaincu pour ma part qu'il y a des études dont on ne fait aucun usage spécial et qui sont extrêmement utiles pour former l'esprit. » Oh! j'en tombe bien d'accord. « Si j'ai raison de le penser, j'ai aussi raison de soutenir qu'il faut repousser tout système tendant à retrancher l'étude des lettres anciennes. »

Autrement dit : Il y a des études spéciales qui forment l'esprit, *donc* continuons à apprendre le latin. Cela revient finalement à cette simple phrase : l'étude du latin forme l'esprit; affirmation sans preuve — et c'est là tout.

Dans un chapitre du livre de MM. Demogeot et Montucci, *Rapport sur l'instruction secondaire en Angleterre*, je rencontre quatre argumentations différentes en faveur des études classiques.

1° Le Révérend docteur Temple, principal de l'école de Rugby, dit : « Il est impossible d'enseigner tout à nos élèves ». Il faut faire un choix parmi les études, en prendre une, lui subordonner les autres... Je suis convaincu que les écoles dites publiques doivent prendre pour but la plus haute *espèce d'éducation* et, pour donner cette éducation, je crois que les classiques sont le meilleur instrument. » M. Temple croit; c'est très bien; mais comment a-t-il acquis cette croyance? Par le raisonnement? Par l'expérience? Nous avons l'avis de M. Temple et c'est toute la preuve. Il ajoute ensuite quelques mots en faveur des études littéraires comparées aux études scientifiques; et là il donne des raisons fort justes; mais cela ne regarde plus la question du latin. 2° Stuart Mill. — Je m'arrête pour dire au préalable que celui-ci est un de mes maîtres, que je suis demeuré longtemps à son école, et que j'ai pour lui une révérence et une gratitude très vives. Je vais transcrire son opinion *in extenso*. « Le monde ancien avec lequel les études grecques et latines mettent en rapport contient le véritable correctif des principaux vices de la société moderne. Les auteurs classiques présentent précisément le genre de *vertus* dont nous sommes le plus sujets à manquer. Ils montrent l'homme sur une plus *grande échelle*; avec moins de bienveillance, mais plus de patriotisme; moins de sensibilité, mais plus d'empire sur soi-même; moins de *vertu* individuelle, moins de petite bonté, mais plus de *grandeur* et plus du sentiment de la grandeur; plus de ce qui tend à exalter l'imagination, à inspirer de hautes idées de ce que peut la nature de l'homme. Si ces études trouvent, par leur défaut d'analogie avec la vie moderne, moins de sympathie dans les masses, cela même prouve leur nécessité et est un motif de plus pour les maintenir. »

Stuart Mill aurait dû nommer avec précision ces vices de la société moderne que les études classiques ont pouvoir de

corriger; nommer ces vertus antiques dont nous sommes sujets à manquer. Il aurait dû donner des exemples à l'appui de ces affirmations que « l'antiquité montre l'homme sur une plus grande échelle », qu'elle montre un homme qui a plus le sentiment de la grandeur, etc. Faute d'exemples, ici tout à fait nécessaires, ce passage n'est qu'une opinion personnelle, non démontrée, non prouvée, et qui même par endroits manque de clarté. L'opinion, il est vrai, émane d'un homme qu'on serait disposé à croire sur parole; mais en un sujet comme celui-ci, aucune parole sans preuve n'est admissible. Et maintenant, en fin de compte, voici mon observation. Quand ce que Stuart Mill avance serait prouvé, cela n'irait qu'à recommander de lire les auteurs anciens; car, selon Stuart Mill, c'est pour leur fond qu'il faut les lire, et n'obligerait nullement à apprendre leurs langues; à mon avis, cela conseillerait même de les lire plus tôt dans des traductions. (Voir ce que j'ai dit des traductions.)

3° M. Bradley, principal de Marlborough, est pour les langues mortes, parce qu'à leur défaut il faudrait enseigner les langues vivantes, et que l'enseignement des langues vivantes placerait dans cette alternative, ou d'employer des maîtres étrangers : « Or on ne peut pas songer à livrer à des étrangers l'œuvre générale de l'éducation », — ou d'employer des maîtres nationaux : « Or ceux-ci ne sauront jamais la langue étrangère comme les gradués d'Oxford et de Cambridge savent le latin et le grec ». Cette dernière affirmation qui fonde tout le raisonnement de M. Bradley m'étonne quelque peu. Comment, un Anglais peut apprendre le latin assez bien pour l'enseigner, et il ne peut pas en faire autant pour le français! M. Bradley m'eût dit précisément le contraire que j'y eusse acquiescé tout de suite, et non sans raison. Car, me serais-je dit, pour le latin, on ne peut plus aller apprendre les finesses de la langue avec ceux qui la parlent; mais cela se peut, quand il s'agit du français ou de toute autre langue vivante.

4° M. Gladstone dit à son tour : « Pourquoi l'enseignement classique tient-il le premier rang dans nos écoles? Est-ce parce qu'il développe le goût, la raison, la mémoire, l'élégance du langage?... Ce sont des conséquences particulières d'une large vérité. Cette vérité c'est, selon moi, que la civilisation moderne... est le produit de deux grands facteurs : le christianisme et l'inspiration grecque.... Les matériaux de ce que nous appelons une éducation classique ont été préparés...

d'une façon providentielle pour devenir, non seulement une adjonction, mais le complément du christianisme dans la culture de l'esprit humain. »

Relevons ce qu'il y a de clair là dedans, car tout n'est pas clair. « L'enseignement classique développe le goût, la raison, la mémoire, l'élégance du langage », et la preuve? « La preuve, pense évidemment M. Gladstone, c'est que moi Gladstone qui sais bien le grec et le latin, j'ai du goût, de la raison, etc. » Très bien! On ne prétend pas du tout que les études classiques soient sans efficacité aucune, quand un homme déjà raisonnable et volontaire se livre à ces études tout de bon, ce qui est rare; mais on regarde à la masse des écoliers anglais et des bacheliers français; et à leur sortie du collège on ne leur voit ni tant de goût, ni tant de raison, ni tant d'élégance de langage. C'est l'expérience contre laquelle la plus belle affirmation ne peut prévaloir; et cette expérience fait même un peu sourire des belles affirmations.

CHAPITRE VII

VUE GÉNÉRALE DU RÉGIME PROPOSÉ.

Je ne me dissimule pas du tout combien doit paraître utopique une forme d'enseignement où l'enfant n'est pas contraint, où le maître sollicite sa spontanéité, guette sa curiosité, et celle-ci venue, la suit, la guidant seulement du mieux possible; une forme où encore, par suite de leur liberté, les enfants divergent, ce qui fait que le maître doit les suivre dans des directions diverses. Les objections sont faciles à prévoir. Les unes se rapporteront à l'enfant, les autres au maître. Pour l'enfant on dira : « Il ne fera rien », pour le maître on dira : « Vous lui créez une existence impossible. A sa tâche multiforme il ne pourra jamais satisfaire; le temps lui manquera et aussi la capacité. » Prenez garde! vous

pensez avoir l'expérience de l'enfant et vous ne l'avez pas. Vous lui imputez un esprit indolent, endormi, réfractaire à toute connaissance, parce qu'il l'est à celles que vous lui présentez tout d'abord. Offrez donc à un homme de se repaître de cailloux ; vous pourrez bien après prononcer que cet homme manque d'appétit. Et même alors que vous offrez à l'enfant des choses de nature à lui convenir, vous avez soin d'y joindre des circonstances telles qu'il en résulte forcément l'indifférence ou le dégoût. Tenez ! en voici une qui suffirait seule pour cet effet : l'obligation de rédiger toute leçon, de faire de toute leçon un *devoir*. Mais moi, homme fait, je ne voudrais pas accepter la conversation journalière du causeur le plus intéressant, à la condition de rédiger chaque fois cette conversation. La perspective du *devoir* futur ôterait au présent tout son intérêt.

Rien qu'en reculant, ajournant votre lecture, votre écriture, votre orthographe, vos langues, en rompant un peu l'immobilité et le silence de vos classes, et surtout en adoptant un enseignement presque tout oral (au moins d'abord), exempt de cette écrivasserie dont le système actuel est entiché, vous restitueriez à l'instruc-

tion une vie dont vous seriez étonnés. Ce serait pourtant à peine la moitié des conditions nouvelles et favorables que je recommande.

Si j'ai proposé de bannir toute punition, cela ne veut pas dire que je ne conçoive aucune règle. Il y a une mesure de régularité indispensable. Voyons laquelle. Ce que je vais dire d'abord sur ce sujet concerne naturellement les premières années de l'école :

1° Il y a des heures pour jouer, et *on ne joue qu'à ces heures-là*;

2° Il y a des heures pour cet enseignement réel, que nous esquissions tout à l'heure et que donne le *maître principal*;

3° Il y a des heures où les maîtres particuliers de dessin, de modelage, de musique, de déclamation, de lecture, de *travail manuel*, de gymnastique, sont présents à l'école.

Cette régularité est établie pour la commodité des maîtres à qui on ne peut pas demander toute leur journée. Les enfants savent donc qu'à telles heures, tels maîtres sont à leur disposition; mais ils sont d'ailleurs libres d'aller près de celui-ci ou de celui-là. Ils ne subissent qu'une contrainte négative, par ce fait qu'ils ne peuvent jouer qu'aux heures réglementaires.

Toute négative qu'elle est, cette contrainte est très efficace. Le grand adversaire qu'on rencontre dans l'enfant, je l'ai déjà dit, c'est l'envie de jouer. Il faut que l'enfant sache le jeu impossible, à l'heure où vous voulez tenter de l'intéresser; c'est là une condition indispensable à établir. Cette condition une fois réalisée, l'enfant est dans l'alternative de faire quelque chose ou de se livrer à une inaction insupportable à la plupart.

A supposer qu'il ne veuille pas se rendre à la leçon ou plutôt à l'entretien qui se fait dans le moment pour ses camarades, il sait où aller, car, en dehors des heures de cours, les salles de dessin, de musique, de la déclamation, de la lecture, etc., sont toujours ouvertes. Il y a également une bibliothèque toujours ouverte. Je crois pouvoir supposer, sans surfaire la psychologie de l'enfant, que chacune de ces salles a toujours quelque sujet qui y travaille par goût. Celui-là est, pour tout survenant, l'exemple tentateur. Que le survenant se borne à regarder faire l'autre, ou se mette à travailler à son tour, il a le choix; il est libre. Ce qui est rigoureusement exigé de lui, c'est qu'il ne détourne personne, ne gêne personne.

Certains élèves élus par leurs camarades, acceptés par les maîtres, sont investis du pouvoir d'imposer l'ordre et la mesure de silence nécessaire. A toute extrémité seulement, on a recours à un surveillant qui se promène dans le voisinage. L'enfant qui motiverait ce recours serait momentanément renvoyé à ses parents.

S'il est toujours libre, l'enfant est aussi toujours observé. D'un œil attentif on suit toutes ses démarches, non pour le punir ou le réprimander, mais pour le connaître et le faire connaître à ses parents. Chaque enfant a son compte [1] ouvert et tous les maîtres à qui il a affaire consignent dans ce compte les remarques qu'ils estiment utiles. Les jugements portés sur l'enfant par un maître sont datés et accompagnés des faits qui les ont suggérés. Ils sont donc munis de leur preuve. Et ces jugements jugent les maîtres. (Or il est tout à fait nécessaire que la responsabilité des maîtres soit organisée; mais pour le moment je néglige cette question.) J'ai dit « son compte » en pensant à l'enfant qui ne sait pas encore écrire; mais dès qu'il le sait, il est obligé à tenir un livret où il inscrit

1. Par exemple à la bibliothèque. Maîtres et parents peuvent savoir ce qu'il a lu.

l'emploi de ses heures. La responsabilité doit toujours être en proportion de la liberté. Que l'enfant, absolument libre, soit donc absolument à découvert sous le regard de ses maîtres, de ses condisciples, et de ses parents. Et ici j'observe que les parents, dûment avertis, sont à même d'user des moyens qui leur conviennent pour engager l'enfant à faire ce qu'ils croient nécessaire qu'il fasse. Il peut y avoir de la contrainte dans notre école; mais elle vient de qui de droit. Je me suis déjà expliqué sur ce point.

Je ne crois pas que l'enfant se contente longtemps de regarder faire. Il est pour cela trop sujet à l'imitation. Et puis, enfin, il faut supposer chez l'être humain, je ne me lasse pas de le redire, quelque spontanéité cérébrale. Admettons cependant, si l'on veut, l'existence, à titre exceptionnel, d'un individu absolument indolent qui aime toujours mieux regarder que faire. De cet être-là, s'il existe, aucun régime ne tirerait rien de plus que des semblants. On avouera bien, je pense, que nos lycées livrent à la société quelques sujets qui, au bout de leur temps de détention, sortent sans aucun pécule intellectuel... ou si mince!

A la manière dont les cours sont faits pour

les basses classes de l'école, manquer quelque entretien n'a pas pour l'élève de graves conséquences. L'élève aura maintes fois l'occasion d'entendre ce qui a été dit en son absence. Toutefois le maître ne laisse pas, quand l'enfant revient, de s'informer amicalement de ce qui l'a empêché de venir, et de la direction autre qu'il a prise.

Ce système permet à l'enfant d'être *volontaire*. Que celui qui est pris momentanément d'une belle passion pour le dessin, la musique, ou toute autre étude, puisse suivre sa pente! On va me faire deux objections contradictoires. « Cette belle passion ne durera guère. Feu de paille que cela. » « Craignez que l'enfant de trop bonne heure ne se spécialise. » Je crois qu'en général la belle passion en effet n'aura qu'un temps. Mais d'abord dans le temps qu'elle régnera, l'enfant fera des efforts que la contrainte n'aurait jamais obtenus de lui. Puis un autre goût viendra, et des efforts volontaires dans une autre direction. Puis l'enfant retournera à son premier goût et ainsi de suite. Si l'on est d'avis avec moi qu'il vaut mieux que l'enfant ne se spécialise pas, on bénira l'inconstance de son naturel. Quant à l'enfant assez rare (je crois) qui éprou-

verait pour une étude spéciale un goût tenace, qu'y faire? Il y a là une vocation qui se déclare. A la contrarier vous ne gagneriez rien, car sans doute vous pourriez empêcher l'enfant de faire ce à quoi il est porté; mais ne faisant pas cela, il ne ferait pas non plus autre chose, valablement du moins.

Nouvelle objection : « Cet enfant passionné tantôt pour ceci, tantôt pour cela, ne travaillera jamais à ceci et à cela que par à-coups ». C'est voir la paille dans l'œil du voisin. Faites attention que vous-même prescrivez beaucoup d'études diverses ; c'est une inconstance décidée par vous, et à ce titre ce n'est pas à vos yeux une inconstance. Vous supposez bien gratuitement que vos coupures n'ont aucun mauvais effet, dès qu'elles ont des heures fixes et qu'elles sont commandées à l'enfant par votre volonté; moi j'estime que vous avez, par votre système, l'inconstance, sans la compensation de l'effort volontaire.

Quand on a dit : « Nous n'enseignerons à l'enfant que ce qu'il voudra savoir », il est logique d'ajouter : « On lui enseignera en revanche tout ce qu'il voudra apprendre ». Tel enfant n'est curieux que des arts pratiques, de savoir comment on fait telle chose, ou de quoi

telle chose est faite; il apprécie l'adresse de la main, sent l'ingénieux des machines. Quel parti tire-t-on aujourd'hui de cette disposition d'esprit? On la rebute, on la rabat. « Quoi, tu veux savoir comment on a trouvé et comment on fait le verre à vitre, parce que tu t'émerveilles de cette limpidité? Et encore, comment on peut fabriquer les rouages si prodigieusement délicats d'une montre? Détourne tes yeux de ces choses mécaniques, industrielles, basses. Je vais t'apprendre comment Périclès gouverna le peuple d'Athènes. Et puis nous verrons pour quels motifs César et Pompée se fâchèrent; et comment donc! si tu ne savais pas ce que c'est que la guerre de dévolution sous Louis XIV, et qu'on t'en fît apercevoir, n'en aurais-tu pas honte? » Il fut un temps, pas bien loin de nous, où l'on enseignait soigneusement dans les collèges que Pomone était la déesse des fruits, Flore celle des fleurs, que le vieux Tithon avait épousé la jeune Aurore, etc. La mythologie alors (et quelle mythologie! la même, croyait-on, chez les Grecs et les Latins) entrait dans l'indispensable bagage d'un homme qui voulait vivre parmi les gens instruits.

Nous n'avons pas tellement changé. Il y a

encore réellement pour nous des connaissances nobles et des connaissances roturières. De l'histoire lointaine, incertaine (à faire sourire bien souvent celui qui a quelque esprit critique) tout est noble. Aucune dignité, au contraire, dans l'immense circuit des inventions mécaniques, qui justement renferme des prodiges de sagacité et de raison. L'ignorance la plus complète à cet égard s'avoue sans difficulté (notez bien qu'en même temps qu'ignorance c'est ingratitude).

A l'enfant qui veut savoir par exemple comment on relie un livre et se soucie peu, pour le moment du moins, des faits et dits de Périclès, je donnerai satisfaction de mon mieux. « Mais quoi! connaissez-vous l'art de la reliure? Et tous les autres arts? Voilà justement le défaut de votre système. Le maître, à votre compte, ne devrait rien ignorer? » Pas le moins du monde. Le maître ne s'est pas posé en homme qui, sachant tout, enseigne tout, mais en homme qui aide à apprendre tout ce qu'on veut savoir. Il est des personnes qui savent cette chose. Il s'agit d'avoir recours à ces personnes, voilà tout. L'enfant veut voir comment on relie; est-il impossible de s'arranger avec un relieur pour qu'il satisfasse à la curiosité de cet enfant?

En refusant à l'enfant la connaissance qui le tente, et lui imposant celle qui vous plaît à vous, vous n'obtenez de lui que langueur et paresse. Si vous aviez déféré à sa curiosité, peut-être, libre de parcourir sa voie, serait-il revenu par un détour plus tard au point même que vous désiriez; car la curiosité s'accroît par son exercice, par sa satisfaction même; et quand on est enfant, la curiosité ne s'accroît pas sans se diversifier beaucoup. Et cela vous donnait des chances, que de prime abord vous rejetez.

A présent, au point de vue du professorat, cette instruction multiforme, qui doit se diversifier assez pour suivre chaque enfant dans sa direction, est-elle praticable sans nécessiter un nombre excessif de professeurs [1]?

1. Si je proposais certaines choses qui se font en Angleterre, par exemple, les libertés des enfants anglais, la suppression des maîtres d'études, le système des promotions individuelles pratiquées à Winchester, etc., sans indiquer mon modèle, nombre de Français déclareraient que c'est absolument impraticable. J'emprunte à un livre sûrement et abondamment documenté, ce qui suit : « A l'école technique de Bradford, fréquentée par des enfants de la petite classe moyenne, j'ai vu des élèves de douze à quinze ans travaillant chacun pour son compte et de son côté, chacun sachant ce qu'il avait à faire, dessinant, maniant des produits chimiques ou des appareils de physique, tous faisant en toute liberté, silencieusement et sérieusement leur besogne, sans perdre une minute. Or, *dans cette école, on ne donne point de punitions.* Les élèves doivent se bien conduire, travailler et

Qu'on n'aille pas se figurer d'abord que tout élève aura sa direction à lui, absolument dissemblable et particulière; qu'avec vingt enfants on aurait à traiter vingt divergences. Non. L'on aurait tantôt quatre, cinq courants divers, tantôt un grand courant emportant momentanément tous les élèves. Quand on imagine les choses autrement, c'est qu'on ignore l'imitation, le besoin si commun d'aller avec d'autres en même chemin, et, tranchons le mot, la moutonnerie des enfants, si forte encore chez les hommes faits.

Et maintenant, les choses étant ainsi mises au point, remarquez combien le rôle du maître est en un sens réduit, simplifié. Ce n'est plus qu'un guide, un conseiller, et qui dans sa tâche s'aide d'auxiliaires, de suppléants très effectifs. Les suppléants dont je parle sont en premier lieu les livres. Ceux-ci font la plus grosse part de la besogne. Et en second lieu les camarades. Et enfin les gens du dehors. Développons ces divers points. — Maintenant nous visons l'élève déjà plus avancé et qui sait lire.

Aujourd'hui le professeur d'histoire, de géo-

laisser les autres travailler, sous peine d'être priés de rester chez eux. *Cela suffit* ». — Max Leclerc, *L'éducation des classes moyennes en Angleterre*, p. 52.

graphie, de sciences, se croit en conscience tenu de rédiger son cours. Il existe sur la matière de ce cours des livres imprimés, faits par les sommités de la science. Et ces maîtres exceptionnels, écrivant pour être imprimés, ont rédigé leurs leçons avec tout le soin dont ils étaient capables. Parfois le livre imprimé a été le fruit d'une vie d'enseignement, le résumé d'une longue expérience, le couronnement d'une carrière. Le professeur, débutant, jeune, refait en quelque sorte ce livre. Il lui faut une rédaction à lui. C'est chez lui conscience, conscience mal entendue, je le crains. Le jeune professeur a hâte, il est pressé; le métier l'oblige à exécuter promptement la rédaction du cours dont il est chargé.

Qu'il mette donc plutôt entre les mains de ses élèves l'ouvrage qu'il estime le meilleur et que l'élève, en apprenant la science spéciale, objet du livre, apprenne en même temps à apprendre dans les livres. *Car il aura toujours des livres à sa disposition et il n'aura pas toujours un professeur.*

D'ailleurs, si le livre, en sa rédaction concise, lui présente parfois une obscurité invincible, le professeur n'est-il pas là pour éclaircir en déve-

loppant? mais c'est à quoi devrait se réduire son travail.

Il est curieux vraiment qu'on fasse tant écrire et si peu lire. J'y insiste. Dans la vie, l'enfant devra apprendre bien des choses, et n'aura pas derrière lui son professeur. En certains cas, il apprendra par sa propre expérience, ou par les leçons bénévoles de ses amis et connaissances, mais les livres restent encore la source des renseignements les plus sûrs, les plus précis, et l'unique source pour bien des choses. Il faut donc s'habituer à demander aux livres ce qu'ils contiennent. Et que ne contiennent-ils pas? Nombre de gens ne savent pas s'instruire par le livre; ils ne savent pas trouver le livre qu'il leur faut, ou dans ce livre découvrir ce qui leur convient. Au lieu de satisfaire moi-même à une question de l'adulte, souvent je me plairais à lui dire : « Vous trouverez les renseignements les plus complets dans tel ouvrage. Voyez-y. » Mais après, j'aurais soin de vérifier si on y a été voir. Remarquez que cela, c'est relativement abandonner l'élève à lui-même, le forcer à l'initiative; je dis relativement, par comparaison avec la méthode qui consiste à toujours dogmatiser, professer. Le maître semble se faire un point

d'honneur de suppléer tout, les livres, le monde et l'enfant lui-même. Il veut que l'enfant tienne tout de lui. « Assieds-toi, écoute-moi et répète-moi », c'est l'unique et constante formule.

Remarquons-le; en abrégeant singulièrement la besogne du professeur, nous supprimons en même temps pour l'écolier l'attitude d'écoutant (qui bien souvent n'écoute pas), et de preneur de notes, souvent mal prises, décousues, inintelligibles, pis encore, inexactes, sur lesquelles ledit preneur se rompt la tête chez lui pour aboutir souvent à une incohérence.

La classe, comme nous la concevons, devient une sorte de cabinet de consultation où le professeur se tient à des heures convenues pour répondre aux questions de ses élèves, éclaircir leurs doutes, leur expliquer les choses incomprises, leur indiquer des livres à lire, leur faire des lectures, juger séance tenante les notes, les résumés ou compositions qu'on lui soumet.

Quand on parle d'instruction, il est rare qu'on songe à considérer ce qu'est le professorat pour le professeur; et si le métier est tel qu'il puisse être pris en goût ou au contraire en dégoût. Cela importe cependant, car selon qu'il est fait avec goût ou avec dégoût par le maître,

le métier, pour l'enfant même, donne des résultats autres.

Il y a des heures où le métier de professeur est aujourd'hui bien rebutant. Quelle besogne fastidieuse que cette correction sempiternelle de devoirs et de compositions dont le professeur est chargé! besogne stérile la plupart du temps, et qu'il ne dépend pas du professeur de rendre plus fructueuse, car l'élève reste libre de profiter ou de ne pas profiter des annotations critiques du professeur. Et cependant je ne vois pas quel métier pourrait être, pour un homme intelligent, préférable à celui de professeur, fait comme nous le concevons. Ce serait une existence toute d'observations et de découvertes sur le sujet le plus intéressant, le plus émouvant, le plus sympathique qui soit, l'esprit et le caractère humain naissant; ce serait une vie d'artiste psychologue, cultivant l'art le plus élevé qui soit, celui d'aider chaque être à se développer à la fois pour le bien général et selon sa nature propre.

Enseigner ainsi, ce serait s'instruire plus encore qu'enseigner, résoudre chaque jour des problèmes à la fois les mêmes et nouveaux. Et quelle préparation vaudrait celle-ci pour le professeur, s'il avait, en dehors de sa classe, ses tra-

vaux personnels sur chantier! Quelle préparation plus solide, soit qu'il se proposât d'émouvoir ses semblables comme poète, ou de les diriger comme écrivain politique! Et quel plaisir de vivre dans ce milieu fait d'esprits en évolution, jardin de jeunes plants qui montent de toutes parts libres, divers, heureux de savourer leur vie grandissante! Et quelle chance de rajeunir sans cesse soi-même dans ce milieu incessamment renouvelé!

Il faut, pour compléter notre système, amener les enfants à s'interroger, à s'examiner mutuellement sur ce qu'ils ont retenu d'une leçon, comme si chacun était à son tour précepteur des autres. Il serait nécessaire que cela tournât en pratique habituelle, consacrée. Je ne vois chez les enfants aucun mobile de nature à contrarier sur ce point notre désir. Je crois voir au contraire que l'enfant se porterait volontiers à jouer ce rôle d'examinateur. Ces interrogations mutuelles auraient lieu devant le maître (sans empêcher d'ailleurs les élèves de s'examiner à leur gré en dehors du maître). Il y interviendrait le moins possible, mais observerait plutôt; et j'imagine qu'à entendre ses élèves jouer ce jeu, il entrerait assez avant dans la découverte des esprits et des caractères.

En faisant faire à l'enfant le métier de professeur, on établirait parmi les élèves une *opinion publique* favorable. Aujourd'hui, dans les écoles, au moins dans nos écoles françaises, l'*opinion publique* des écoliers est souvent par trop différente de ce qu'elle devrait être. Elle estime l'écolier rebelle, insolent même, qui tient tête au maître ; elle ne mésestime pas du tout ou bien peu la paresse, la négligence, l'incurie intellectuelle, le mensonge, etc. Être doué de force physique, ou adroit dans les jeux (et aussi il faut le dire bon camarade) sont bien autrement prisés que l'application à l'étude. Mettez l'enfant dans la situation du professeur, et jusqu'à un certain point il contractera l'esprit de la fonction ; il sera amené à graduer autrement ses estimes.

Et c'est pourquoi j'irais plus loin encore dans cette voie. Après avoir interrogé un élève, si je trouvais qu'il a suffisamment bien exposé une théorie, ou une période historique, je l'instituerais répétiteur pour la circonstance, en lui disant devant les élèves : « Vous savez assez bien ceci, mon cher ami, pour secourir vos camarades. Si quelqu'un d'entre eux n'a pas compris ou n'a pas retenu quelque point, il peut s'adresser à

vous, au lieu de venir à moi. Vous me suppléerez, très convenablement. »

Toutes les fois que le maître pourra faire intervenir un élève à sa place, diminuer son propre rôle en le passant à un élève, il y aura bénéfice, croyez-le. Le maître, ainsi faisant, ménage son influence, son ascendant, et il sème parmi les enfants l'ambition du savoir, ou en tout cas la considération pour le savoir.

Ceci concerne les élèves de même classe. Je rappelle ce que j'ai précédemment dit à propos des élèves plus âgés et des services qu'on en peut tirer pour l'instruction des moins âgés. Au reste, mes idées à cet égard ne sont pas une nouveauté. Le rapport de MM. Demogeot et Montucci nous apprend qu'en Angleterre l'épreuve a été faite et avec succès. Le principal d'Harrow (ou de Rugby, je ne me rappelle plus exactement lequel) fit même à ces messieurs une déclaration très instructive : « Quand, dit-il, nous craignons de ne pas obtenir quelque chose de nos jeunes élèves, nous avons recours à l'un des moniteurs. Nous le mandons dans notre cabinet; on lui donne là ses instructions; et il obtient ordinairement ce que nous avons craint de demander nous-mêmes. »

Quant à l'assistance qu'on peut demander à des personnes extérieures, je ne répéterai pas ce que j'ai déjà dit.

« Pour le professorat que vous rêvez, une intelligence exceptionnelle serait de rigueur. Vous auriez donc quelques bons maîtres parmi beaucoup d'autres inférieurs à leur tâche. »

Je trouve qu'il faut une intelligence plus exceptionnelle encore pour tirer d'heureux résultats du professorat actuel.

Il est évident, ce me semble, qu'avec un professeur supposé médiocre, un système d'instruction, basé sur les goûts et les aptitudes de l'enfant, donnera encore des résultats fort estimables; tandis qu'un système de contrainte, de leçons ingrates et rebutantes, ne donnera plus aucun résultat.

Il est très clair que les futurs maîtres de notre enseignement devraient — comme les vôtres — recevoir une préparation, un entraînement. Il est encore très clair que cette préparation différerait beaucoup de ce qui se pratique actuellement et aux Écoles normales d'instituteurs, et à l'École normale supérieure. On y compte aujourd'hui beaucoup trop aux futurs maîtres l'aptitude à se mettre dans la mémoire quantité de notions,

et pas assez l'aptitude spéciale à introduire les notions dans l'esprit d'autrui; d'où il résulte souvent de jeunes maîtres très instruits, mais médiocres ou mauvais en tant que maîtres.

Évidemment tout un personnel serait à former : à fonction nouvelle, organe nouveau. Autres seraient les épreuves à subir avec succès, avant d'être investi du professorat. Mais aussi n'ai-je pas dit que la réforme de notre enseignement soit chose faisable du jour au lendemain.

On me dira encore : « Au fond, il faudra à tout professeur, avec votre système, un don, un talent spécial ». Je ne le nie pas absolument, mais tout talent peut s'acquérir même dans une large mesure par des exercices appropriés. Quant au don naturel, il existe incontestablement. En quelle quantité? impossible de le savoir; car ce don jusqu'ici n'est guère ni recherché, ni encouragé. D'ailleurs, j'ai hâte de le dire, certaines abolitions rendraient d'elles-mêmes le talent bien moins nécessaire qu'on ne l'imagine, et qu'il ne l'est en effet aujourd'hui; ou si vous voulez, ces abolitions suppléeraient à une notable proportion de talent. La leçon apprise par cœur, le devoir écrit, réclamés chaque jour

des écoliers, joints aux longues heures d'immobilité en classe, à l'étude, constituent une sorte de bagne où l'enfant contracte le dégoût, la rébellion sourde, ou le « je m'en fiche ». Trop souvent l'enfant devient, sous une forme accusée ou latente, un réfractaire irréductible. C'est ici justement qu'il faudrait, pour tirer quelque parti d'un tel sujet, un talent énorme. Supposez le personnel actuel des instituteurs et des professeurs restant tels qu'ils sont, mais pratiquant avec de *jeunes écoliers tout neufs* (il y a cette condition) un enseignement assez semblable à ce que je propose, principalement oral, déchargé presque de leçons apprises, de devoirs écrits, passablement libre, et ondoyant un peu au gré des élèves, et composé de beaucoup de lectures faites par le professeur, rien que cela, et les professeurs restant les mêmes, je le répète, vous obtiendriez, j'en suis convaincu, des résultats qui feraient votre surprise.

Et finalement admettons que dans la pratique les principes posés, ici par exemple le principe de l'instruction multiforme, appropriée à chacun, ne soient pas aussi pleinement réalisables que je me l'imagine; il n'en résulte pas que ces principes soient à repousser totalement de prime

abord. Si l'on convient qu'il serait heureux qu'ils fussent réalisables, cela suffit; il faut les essayer. La pratique seule pourra autoriser à dire jusqu'à quel point ils sont ou ne sont pas applicables.

II

Des modifications considérables, dont je n'ai pas parlé précisément, ressortent néanmoins de ce qui précède. Tout ce que j'ai dit implique que l'école remplacerait à la fois l'école primaire et le lycée. Il n'y aurait qu'un seul et même enseignement, suivi par certains enfants jusqu'à treize ou quatorze ans, par d'autres jusqu'à dix-huit : donc enseignement primaire et enseignement secondaire en ce sens. Ce système de l'enseignement unique, le même pour les enfants de toute classe, le même ou à très peu près pour les deux sexes, est celui qui se pratique dans les écoles publiques des États-Unis. Je devrais peut-être traiter ici la question de l'internat, attaqué avec vivacité, défendu opiniâtrément, mais il faut se borner. J'en dirai seulement ceci : je suis de ceux qui le trouvent détestable dans ses

effets. Quelques-uns objectent en sa faveur qu'il est le seul système possible pour les enfants qui viennent d'une résidence éloignée. Le système *tutorial* (des professeurs prenant des élèves en pension) usité en Angleterre et en Allemagne serait, dit-on, trop cher, et par là impraticable chez nous.

C'est à moitié vrai pour le moment. Nous avons bâti nos casernes-lycées au beau milieu des villes. Aux alentours les professeurs sont logés chèrement. A prendre pensionnaires, il leur faudrait mettre la pension à assez haut prix. Un jour viendra, je l'espère, où nos grands lycées, situés en pleine ville, seront délaissés. Il y aura alors, dans les chefs-lieux de canton et dans les bourgs importants, des écoles qui donneront l'enseignement unique, répondant au primaire et au secondaire actuels. Ces écoles seront dotées de toutes les ressources voulues pour cela, parce qu'elles draineront tous les enfants à l'entour dans un rayon suffisamment étendu ; qu'elles auront absorbé d'un côté la clientèle des lycées urbains, de l'autre celle des petites écoles rurales d'aujourd'hui. Et il n'y aura pas d'internat ou bien peu, parce que le jour où on voudra mettre à profit les moyens

de transport que l'on a déjà (on ne se décide jamais qu'au bout d'un temps à tirer des nouveautés tout le parti possible), ce jour-là, dis-je, on amènera les enfants de chez eux et on les y ramènera tous les jours. Cela sera le système le moins coûteux pour tout le monde. Et le voyage pour des distances de 20 à 30 kilomètres de rayon, limite bien extrême, sera à peine aussi long que celui que font aujourd'hui quotidiennement à pied quantité d'enfants des deux sexes dans les campagnes. Ces voyages quotidiens s'exécutent naturellement fort souvent par la pluie, la neige, la bise, la boue, pendant l'hiver, la chaleur et l'orage pendant l'été, etc. ; et ils ont ou peuvent avoir d'autres inconvénients que je n'indiquerai pas. Personne ne trouve cela impraticable parce que cela est. Ce serait déclaré, à grands cris, impraticable, si cela n'était pas et qu'on le proposât.

CHAPITRE VIII

DE L'ÉDUCATION POSSIBLE A L'ÉCOLE.

J'ai rencontré mille fois cette phrase : « Il faut faire des hommes qui aient de la volonté ». Cette pensée n'a rien de bien méritoire, car jamais on n'a écrit qu'il fallait faire des hommes sans volonté. Et puis elle est un peu nue; on oublie de joindre au conseil l'indication d'une recette pour suivre le conseil et l'accomplir. Et enfin la pensée est un peu étroite. Vouloir énergiquement n'est pas tout. On a vu des hommes dont le vouloir trop énergique a plutôt nui aux autres hommes et même à eux finalement. Posséder une volonté énergique est une fin ; posséder une volonté droite est une autre fin. Les deux ne s'accordent pas toujours, tant s'en faut; et c'est justement leur accord qui importe. La question de la volonté a donc deux faces au moins.

Considérons la face énergie. Il est élémentaire qu'on ne veut pas pour vouloir ; qu'on veut pour atteindre un bien ou pour éviter un mal. Il y a toujours au dehors près ou loin quelque chose qui sollicite l'un de nos appétits ou émeut l'une de nos aversions. Et maintenant rappelons-nous que l'école est un milieu spécial, étroit; que l'enfant n'est pas un homme fait, et que par suite bien des sollicitations extérieures n'atteignent pas ce sujet que nous voulons rendre volontaire. Et il ne semble pas que par l'art pédagogique nous puissions y suppléer. Je m'explique par un exemple. L'enfant à l'école n'est pas sollicité par le désir de s'enrichir ou mû par la crainte de mourir de faim. Et je ne vois pas le moyen pour nous, maîtres, de faire jouer à l'école ce ressort si universel, si puissant dans le monde, l'intérêt économique [1]. En revanche,

1. On nous donne toujours les Anglo-Saxons comme des modèles de forte volonté. Et ce sont en effet des modèles d'une certaine volonté ; laquelle en fait des industriels et des commerçants sans rivaux pour l'âpreté au gain et conséquemment pour l'opiniâtre activité. Cela semble bien prouver que ce mobile particulier, l'intérêt économique, est en eux de quelque degré plus énergique qu'il ne l'est en nous Français. A présent, partout où l'intérêt économique n'est pas exclusivement sollicité, où d'autres mobiles sont en jeu, dans les poursuites de la science, de l'érudition, des beaux-arts, les Anglais se montrent-ils plus volontaires, plus opiniâtres que nous? Je n'ai jamais rencontré sur cette question une

pour étroit qu'il soit, ce milieu d'école se prête au jeu de l'amour-propre (sous sa double forme orgueil, vanité). Ce ressort est là disponible (comme partout au reste). Faut-il en user? Question controversée, nous le savons déjà. Nous la reprendrons tout à l'heure.

Je voudrais auparavant indiquer une influence qui favorise l'essor de la volonté, sans soulever aucune des objections qu'on fait à l'amour-propre. Pour que je désire un objet ou que je le craigne, il faut d'abord, évidemment, que j'aie dans l'esprit une représentation de cet objet. Avant d'arriver sur ma sensibilité, les objets passent par mon

affirmative résolue. Je n'ai même jamais vu poser cette question. Les Anglophiles ne paraissent pas y avoir songé; ils la jugent sans doute peu importante. Si je la pose, au reste, ce n'est pas pour essayer ici de la résoudre; c'est uniquement pour montrer avec quelle excessive simplicité on traite cette question de la volonté. Il n'y a pas qu'une façon d'être volontaire; mais autant de façons qu'il existe de passions ou de mobiles dans l'homme. Je dois encore, à ce même propos, faire une et même deux remarques. Comme dans les écoles anglaises on n'excite pas plus l'intérêt économique qu'on ne le fait dans les écoles françaises, ce n'est pas à leur éducation scolaire que les Anglais doivent d'être plus intéressés et par suite plus actifs, c'est à l'éducation extérieure. Nous l'avons déjà dit, l'école est un milieu qui ne se prête pas à solliciter l'intérêt économique. Il ne faut donc pas demander à nos professeurs de rendre les enfants volontaires à la façon anglaise. C'est à la famille, au monde, à l'opinion publique qu'on doit le demander, si du moins on tient absolument à faire de nous des contrefaçons du type anglais.

esprit; cela est obligatoire. La façon de se représenter un objet, lequel fort souvent est loin dans l'espace ou le temps, croyez-vous qu'elle n'influe pas? Croyez-vous que si la représentation est parfaitement exacte et pleine, elle n'agira pas davantage sur ma sensibilité que si elle est imparfaite? Il ne peut pas y avoir de doute sur ce point. Apercevoir nettement les choses dans le lointain de l'avenir, ou les y apercevoir d'une manière vague et flottante, ne peut pas produire le même effet. Or la préconception, quant à son degré de netteté et de plénitude, dépend évidemment de la culture intellectuelle; c'est affaire d'instruction. Voici donc que d'ores et déjà l'instruction est éducation, puisque, en donnant à notre intelligence une force variable de préconception, l'instruction agit pour nous faire craindre ou désirer, et finalement nous faire vouloir à proportion de cette force. Oui, mais évidemment cela n'est pas vrai de toute instruction. Cela est vrai d'un enseignement réel, objectif, qui m'a habitué à considérer les choses avec attention, à emplir mon esprit des détails dans un objet, des circonstances dans une action, un événement; qui m'a habitué à inférer de certaines choses d'autres choses, à voir, par delà les

signes ou les symptômes, les objets dont la présence est ainsi dénoncée ou annoncée : j'ai dit enseignement réel, objectif, autant dire scientifique. Cela est encore vrai d'un enseignement littéraire bien compris, qui sait m'exposer et me communiquer les émotions qu'on éprouve en telle situation où je ne me suis moi-même jamais trouvé, mais où ma conduite pourrait un jour me placer. Cela n'est évidemment pas vrai d'un enseignement purement linguistique.

Ainsi nous voulons plus fortement à proportion qu'un objet, désirable pour nous, se montre plus net, plus précis devant les yeux de notre esprit, au bout de la route à parcourir pour l'atteindre. Toutefois supposez que l'homme n'aperçoive pas de moyen d'atteindre ce but; aucun passage pour aller à l'objet convoité ne lui apparaît; qu'arrive-t-il? Son désir s'amortit, devient faible, puis nul; l'homme détourne les yeux de l'impossible et réussit à se résigner. Au contraire, entrevoir le moyen, puis l'apercevoir avec netteté, puis croire ce moyen certain, infaillible, font d'un désir d'abord faible ou vacillant une convoitise résolue, une volonté inflexible. Nous voyons à présent que l'énergie du vouloir est en raison *composée d'un désir primitif plus ou*

moins intense, et d'une foi intellectuelle plus ou moins entière.

Une instruction réelle nous renseigne sur les moyens à employer pour atteindre un but déterminé, c'est son office naturel; donc l'instruction agit encore sur la volonté, en nous donnant cette confiance dans les moyens qui est un des composants de la volonté. Ceux qui croient que l'instruction est une chose et l'éducation une autre chose se trompent singulièrement, nous le voyons maintenant. J'appuie sur ces deux points parce qu'ils sont essentiels : 1° éducation et instruction ne sont pas choses tellement différentes; 2° il y a une manière d'instruire qui est fortement éducatrice.

II

L'état du corps paraît influer beaucoup sur l'énergie de la volonté; un état maladif souvent n'ôte rien à l'intelligence de sa lucidité et ôte à la volonté toute son énergie. Mais la santé n'est pas parfaite parce qu'on ne souffre en aucun endroit du corps; cela ne suffit pas; il faut que nous sentions notre corps robuste, allègre, nos muscles aptes à jouer avec aisance, promptitude, force. Alors, confiants en nous-mêmes, nous sommes prêts à poursuivre avec suite un bien désiré, prêts donc à vouloir. Les exercices du corps, les sports, les travaux manuels, lesquels exigent déjà et exercent un certain genre de vouloir, prédisposent, quand ils ne sont pas excessifs, à des genres de vouloir plus relevés. C'est pourquoi, à mon sens, les maîtres doivent se faire une affaire très sérieuse du soin de

développer chez l'enfant la force, l'adresse et l'endurance; celle-ci surtout. Je n'entends pas seulement l'endurance à supporter la marche, la pluie, le soleil, le froid, mais aussi à soutenir un même travail physique d'une certaine durée. Je tiens pour essentiel que l'enfant à l'école s'essaye à des travaux manuels; ce qui veut dire pour nous que le maître essaye de lui découvrir ou de lui susciter un goût pour quelque travail manuel. Pour plusieurs raisons, il serait à désirer que le travail manuel entrât dans le régime des écoles à titre d'exercice aussi journalier que le travail mental. Le travail manuel rétablit l'équilibre dans nos nerfs, donne de la tranquillité physique. Il donne en plus de la confiance en soi, et un sentiment de sécurité pour l'avenir. En apprenant assez sérieusement un métier quelconque, l'élève s'exempterait, au moins en partie, du préjugé contre les métiers corporels. Et cela faciliterait l'évolution sociale qui s'annonce comme irrésistible, mais qui, on peut le croire, sera toujours plus ou moins pénible à subir pour les hautes et moyennes classes.

Il est très clair qn'on ne pourrait pratiquer dans l'école même qu'un petit nombre de métiers, tels que la menuiserie, la serrurerie, l'horticul-

ture. Mais je ne vois pas d'impossibilité à s'entendre au dehors avec des industriels chez qui on enverrait les enfants, comme des espèces d'apprentis, à des conditions compatibles avec la continuation des études intellectuelles.

III

Nous venons de voir l'instruction agir pour favoriser l'énergie de la volonté; mais la volonté a ses excès, surtout ses écarts. Il importe que la volonté soit droite, encore plus qu'énergique. Nous allons voir l'instruction, ou au moins une certaine instruction, opérer cette fois pour la direction de la volonté, et être éducatrice de cette seconde façon, qui est supérieure à la première.

Ce qu'on appelle communément la morale, qu'est-ce? Science ou art? « Fais à autrui ce que tu voudrais qu'il te fût fait » est évidemment précepte, règle, commandement, donc art pratique. Mais pourquoi faut-il que chacun fasse aux autres comme il voudrait qu'il lui fût fait? Parce que l'observation de ce précepte est *nécessaire* au bonheur de tous. Nécessaire, ceci est

une vérité due à l'expérience; donc science. Le précepte d'art a été fait d'après une connaissance expérimentale ou science. Mais d'où vient ce *nécessaire*? D'un autre fait prédominant, la nécessité, pour vivre, de vivre en société. De là tout dérive. De là découle la loi de la réciprocité. Chacun des associés veut à tout le moins recevoir l'équivalent de ce qu'il donne. Réciprocité, égalité, équité, termes synonymes. Cette grande loi et le grand précepte qui s'en déduit, tout simples qu'ils sont, se présentent dans la réalité de la vie sous des formes infinies, en des cas infiniment divers. Le jugement moral consiste à retrouver, reconnaître partout ce qui est l'équité; à découvrir l'action particulière qui, dans le cas particulier donné, sera l'accomplissement du précepte [1].

Il s'ensuit que la morale, quant à sa partie scientifique d'où découlent les préceptes, est démontrable : « Enfants, vous avez tous des

1. Quand on voit tant de gens, dans cette question des sources de la morale, chercher midi à quatorze heures et vouloir à toute force baser la morale sur une hypothèse métaphysique, flottante comme un nuage, alors qu'il n'y a qu'à ouvrir les yeux pour apercevoir la base simple, mais solide, mais inébranlable qui porte toute morale, on a quelque envie de définir l'homme : un animal emphatique. A titre de médication, je recommande de lire l'histoire des Troglodytes dan les *Lettres Persanes*.

boules, je crois? — Oui, monsieur. — Et vous ne vous volez pas vos boules? — Non, monsieur. — Pourquoi? Qu'arriverait-il si chacun de vous prenait l'habitude de voler les boules du voisin? — Ah! monsieur, d'abord on se battrait beaucoup. — Je le crois. — Et puis, on renoncerait à jouer aux boules; on n'en aurait même plus. Et ce serait un amusement perdu. — Sans doute. Alors, pour l'agrément de votre société, vous avez fait ce précepte : « Tu ne prendras pas les boules du voisin. » Eh bien! dans la grande société des hommes, mes enfants, vous retrouverez sous bien des formes votre précepte : « Ne pas prendre les boules du voisin. » Et ce précepte existe là par la même raison qu'il existe chez vous. C'est une condition qu'on voit qu'il faut observer, si l'on veut vivre ensemble avec tranquillité et avec agrément. Vous jouez encore au crocket ou aux barres, n'est-ce pas? — Oh! oui, monsieur. — Est-ce que vous ne convenez pas de certaines règles? — Ah! mais si. Par exemple, au jeu de barres, celui qui est touché est pris. Il ne doit pas se débattre. — Et, en général, vous observez cette règle? — Oui, celui qui se débat passe pour un mauvais joueur. — Qu'arriverait-il si vous étiez tous et toujours mauvais joueurs? — Eh

bien! on ne jouerait plus. — Et vous tenez à jouer? — Ah! certes oui. — Très bien. Donc pour vous assurer un amusement auquel vous tenez, vous avez fait, mes enfants, un précepte que vous retrouverez encore dans la société des grandes personnes, c'est que « les conventions font la loi des parties ». Un jour vous lirez ce précepte en tête d'un des chapitres du code civil [1]. »

La morale, ainsi démontrée, force l'esprit, lui impose une conviction qu'il n'est plus maître de refuser. Cela est sans doute assez effectif; pourtant n'en exagérons pas l'influence, l'idée en elle-même, seule, est faiblement motrice. Jugez-en par le degré de moralité où en est encore cette humanité qui fut toujours si copieusement sermonnée.

Bien que l'école soit un milieu étroit, où les relations sont beaucoup moins complexes que dans le monde, elle offre néanmoins encore assez d'occasions de mettre en pratique les préceptes de la réciprocité, de la justice. Dans le

1. Les préceptes inventés, observés par les enfants entre eux sont incontestablement de la morale, et une morale identique à celle des hommes faits. Et cette morale s'explique simplement, sans aucun ingrédient métaphysique; du moins à ce qu'il me semble.

lycée actuel, la manière dont les enfants se conduisent entre eux est fort peu surveillée; et en tout cas elle ne l'est que par le maître d'études, agent subalterne, sans autorité, sans ascendant. Sans doute, en fait de morale pratiquée, nous laisserions aux enfants la liberté première, mais nous ne délaisserions pas le soin si important d'éclairer, de redresser finalement leur spontanéité. Voici quelques règles qui seraient à cet égard établies tout d'abord :

1° Nul n'ayant le droit de se faire justice à lui-même, tout acte de force, toute voie de fait d'un élève sur un autre est puni comme l'acte d'un *insociable*; et il est conséquemment puni par l'exclusion temporaire de la société, par le renvoi temporaire chez les parents.

2° En cas de contestation, les parties doivent s'en rapporter à un arbitre, qui sera d'abord choisi parmi les élèves. La sentence arbitrale devra toujours être rendue devant quelques témoins, avoir une certaine publicité. On peut appeler de cette sentence à l'un des maîtres. Même alors qu'on n'en appelle pas, cette sentence sera portée par l'arbitre à la connaissance d'un maître, afin que celui-ci ait l'occasion d'expliquer à son petit public pour quelles raisons

il approuve ou improuve le jugement de l'élève arbitre.

A cette pratique de l'arbitrage que chaque élève aurait occasion d'exercer et de subir tour à tour, j'attribue une assez grande efficacité. Cela obligerait l'arbitre à raisonner ses jugements moraux, à appliquer les préceptes généraux à des cas particuliers; mettrait les raisonnements de l'élève en confrontation avec ceux du maître; et enfin révélerait au maître tout un côté du caractère de chacun.

Quand on possède la connaissance des actes à faire et à ne pas faire, il reste à acquérir le sentiment qu'on peut qualifier par excellence de sentiment moral : c'est la sympathie ou faculté de se mettre imaginairement à la place d'autrui, de sentir sa peine ou son plaisir. La même faculté développée fait pressentir (au sens étymologique du mot) les conséquences de nos actes, à ce même point de vue de la peine et du plaisir pour autrui. Et ce pressentiment, s'il n'est combattu par des intérêts ou des passions assez fortes, nous éloigne de l'acte qui ferait souffrir, nous porte vers l'acte qui ferait plaisir. Un butor commet beaucoup de mal parce qu'il n'aperçoit qu'insuffisamment les souffrances qu'il inflige.

La faculté sympathique est, comme toutes nos facultés, un produit complexe. Parmi ses causes il y a sans doute une disposition innée, faible ou forte, qui est l'œuvre de la nature seule; mais il y a aussi un élément sur lequel nous avons prise : c'est l'imagination. Entendons par ce terme la faculté de se rappeler les réalités d'une façon détaillée, circonstanciée, et principalement les circonstances qui signifient, qui dénotent en autrui les émotions de peine et de plaisir. On voit qu'ici comme ailleurs nous n'atteignons le cœur que par l'intermédiaire obligé de la tête. Comment acquiert-on cette imagination si propice à la moralité? Évidemment, la condition première, élémentaire, c'est d'ouvrir sur la vie des yeux attentifs; c'est de contracter des habitudes d'observation extérieure.

L'observation sert, non pas seulement à faire un physicien, ou un moraliste théoricien, mais un moraliste pratiquant : encore un cas où nous voyons que l'instruction, bien comprise, est en même temps de l'éducation.

Mais pour notre écolier, quelque peu confiné dans ce milieu spécial de l'école, l'observation directe ne développerait pas assez l'imagination.

Aussi ajoutons-nous à l'observation directe et personnelle les lectures abondantes dont nous avons parlé plus haut, biographies, histoires, voyages, œuvres littéraires.

La sympathie, ai-je dit tout à l'heure, est malheureusement paralysée par les intérêts et par les passions. Impossible à l'école de prémunir les enfants contre des passions, contre des intérêts auxquels leur âge les soustrait. On peut bien leur en parler, mais jamais ils ne les concevront sérieusement avant de les avoir éprouvés. Contre les passions futures, deux choses seulement sont faisables à l'école : 1° On peut inculquer aux enfants le goût et l'habitude des plaisirs intellectuels, lesquels ne coûtant rien, ou peu, font certainement concurrence, jusqu'à un certain point, aux plaisirs coûteux, causes de tant d'improbités. Un goût vif pour la science ou la littérature ou quelqu'un des beaux-arts est à coup sûr un préservatif moral, pas du tout méprisable. 2° On peut, et je le rappelle, enseigner l'esprit critique, la défiance des jugements trop prompts, la crainte des préventions. Or celles-ci sont une source bien abondante d'injustices et dans la vie privée et dans la vie publique. A ce point de vue, ce qu'on appelle

un bon esprit fait peut-être la moitié d'un bon caractère.

On remarquera peut-être que jusqu'ici nous n'avons pas beaucoup sermonné. C'est qu'en effet je crois peu à l'influence du sermon, au rebours de tant de gens pour qui l'art de moraliser consiste en allocutions. Il leur semble qu'il n'y a qu'à dire, pourvu qu'on dise d'un air grave, d'un ton de reproche préventif, et qu'on y revienne souvent. Pour produire l'ennui, ou même l'envie du contre-pied, cette méthode me paraît assez efficace. J'ai foi au contraire en la vertu des bons exemples, à la condition de les proposer sans éclat, sans ostentation, indirectement et même, qu'on me passe le mot, sournoisement. Le précepte est froid; l'exemple est échauffant; car l'un est une idée abstraite et l'autre l'image d'un de nos semblables, bien vivant, bien actif, pour qui nous nous prenons d'affection ou d'admiration. Et l'exemple est encourageant; car ce que cet homme a fait, nous, homme comme lui, nous pouvons bien le faire.

L'école ne peut évidemment pas nous fournir tout ce que nous désirons en fait d'exemples. Nos lectures nombreuses, variées, y suppléeront.

C'est aussi par ses lectures que l'élève verra le jeu de la responsabilité dans le monde. Il y verra les hommes approuvant, honorant, aimant (en général) par une pente naturelle celui qui fait des actes utiles à tous; et portant les sentiments contraires à quiconque nuit. Ceci induit à être moral, par prudence, politique, intérêt bien entendu.

L'homme qui tient à l'estime des autres, qui est très sensible à l'expression de cette estime, très craintif de la mésestime, possède en cela un frein très fort contre le mal et un aiguillon pour le bien. Cet homme a ce qu'on appelle de l'honneur. Toutefois les objets auxquels deux hommes attachent leur honneur peuvent différer beaucoup. Il y a des honneurs assez mal placés, comme celui de l'homme qui cherche la considération dans la possession de la fortune. Tout dépend du genre de personnes ou pour mieux dire de caractères dont on recherche l'estime, du type humain qu'on a devant les yeux et qui est pour vous l'humanité ou le public. Ce qu'on nomme vulgairement l'idéal, c'est en réalité ce que je viens de dire. Comment faire pour donner à nos élèves un honneur ou un idéal d'une belle élévation? C'est ici qu'apparaît de nouveau l'uti-

lité des lectures biographiques : on ne biographie guère que des hommes exceptionnels par quelque côté.

Cette littérature possède toute l'abondance et la diversité désirables. Je ne répéterai pas que nous en profitons pour lire à l'école quantité de vies, qui ont été très différentes dans leur direction et dans leur but; mais ce que je dirai maintenant, c'est qu'il importe au plus haut point que chacune de ces lectures soit l'objet d'un entretien entre les élèves et le maître, entretien absolument libre, plein d'abandon, n'ayant aucun air de *devoir*. Il s'agit en effet d'obtenir un résultat bien plus précieux que la confection d'un devoir qui manifesterait les progrès de chacun en orthographe ou en style. Il s'agit pour le maître de découvrir les traits de l'idéal que chacun de ces jeunes esprits tend à se former, et à intervenir prudemment, délicatement, s'il se révélait quelque tendance décidément immorale. Sans aucun doute cela donnerait lieu à des débats fort intéressants entre élèves. Ce seraient des parallèles à n'en plus finir d'un homme célèbre à un autre; l'un de nos jeunes, préférant à tout tel caractère, ou tel genre de mérite, rencontrerait un contradicteur qui, lui, mettrait au fronton de son

temple un type d'homme ou un mérite très différents.

Nous pouvons et devons trouver à l'école même le bénéfice de l'exemple. Le maître, grâce à la franchise amicale des relations entre lui et ses élèves, grâce à leurs habitudes ouvertes, saura bientôt classer moralement ce petit peuple. Il distinguera ceux qui sont les mieux titrés en sensibilité, ceux qui le sont en équité ou en raison. Peut-être aura-t-il le bonheur de rencontrer parmi eux le caractère précieux entre tous, l'être disposé au dévouement, celui qui dans la vie civile n'est vraiment content de lui-même que s'il a une part plus petite aux profits et une part plus grande à la peine, et réclame l'inégalité à son détriment; celui qui à la guerre veut souffrir autant que personne et envie aux autres le poste le plus périlleux. Ce futur héros de la vie civile ou militaire, de la vie familiale ou publique, peu importe, on ne lui prodiguera pas des éloges indiscrets, imprudents, propres à susciter la jalousie des camarades plutôt que leur affection. Il y a des accents, un ton, des manières qui marquent assez l'estime profonde et aimante. On accordera aux autres caractères louables une distinction du même genre, mais

proportionnelle. Laissons ensuite agir le penchant à imiter et même à admirer quelque camarade, penchant assez fréquent chez les jeunes. Suscités prudemment, ces mobiles feront d'autant mieux leur office.

J'avoue ne pas apercevoir pour mon compte d'autres moyens de moralisation praticables dans une école. En revanche, ce que je crois apercevoir nettement dans l'enseignement secondaire actuel, c'est qu'il ne vise aucunement à rendre moraux les enfants qu'on lui confie. C'est à la rigueur excusable pour les externes, qui reçoivent par supposition la nourriture morale dans leur famille. Mais les internes, les laisser dans un abandon absolu, et ne pas sentir tout le danger de ce régime, c'est étrange. Si l'internat n'existait pas et que quelqu'un le proposât, comme on crierait, les uns à l'utopie, les autres au péril social! Et comme ces derniers auraient raison!

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE..... V
CHAP. I. — L'instruction doit-elle être spéciale ou générale? — Quels mobiles mettra-t-on en jeu? 1
— II. — Les mobiles choisis déterminent l'ordre dans lequel les connaissances doivent être présentées..... 35
— III. — Manière générale dont les connaissances doivent être présentées. — Sciences physiques..... 59
— IV. — Suite de l'ordre de présentation : les sciences morales..... 77
— V. — Observations critiques sur l'instruction actuelle : les langues (maternelle et étrangères)..... 105
— VI. — La question du latin..... 119
— VII. — Vue générale du régime proposé..... 165
— VIII. — De l'éducation possible à l'école..... 191

664-05. — Coulommiers. Imp. PAUL BRODARD. — 6 05.

Aux Instituteurs et aux Institutrices,

Avant d'entrer dans la vie, *Conseils et directions pratiques*, par M. JULES PAYOT, recteur de l'Académie de Chambéry. 1 volume in-18 jésus, broché. . 3 50

« M. Jules Payot est un très bon pédagogue. Son ouvrage tout entier, plein de sens et de sagesse, respire l'allégresse et le courage. Il va droit aux questions pressantes. Il prend le jeune maître à la sortie de l'Ecole normale, il l'installe dans l'école, il le met en relations avec son directeur, il assiste à sa première classe; il lui enseigne le secret de l'autorité, il règle le ton de sa voix, lui apprend la valeur du silence; il le plie, il le rompt à la pratique des méthodes actives; à propos de l'enseignement de la morale, il lui donne les plus hautes leçons, sans quitter un instant le terrain de l'application; puis il l'accompagne dans les divers actes de sa vie publique et de sa vie privée, dans ses relations avec les parents des élèves, avec les gens du village; enfin il examine, avec un grand sens pratique, son rôle dans les grandes questions du temps présent. » (*Revue pédagogique*, 6 juin 1898.)

Le Corps et l'Ame de l'Enfant, par

M. le Dr MAURICE DE FLEURY. Un vol. in-18 jésus, broché, 3 50; relié toile. 4 50

« Après un préambule où il montre quel rôle l'hygiène générale et la médecine bien comprise du système nerveux devraient jouer dans « l'élevage » corporel et intellectuel de nos enfants, le Dr M. de Fleury étudie successivement et d'une façon très précise la question des exercices physiques, celle de l'alimentation, celles du bain, du vêtement, de la chambre à coucher, du sommeil, de l'emploi des vacances. La seconde partie du volume est moins spéciale, mais elle est peut-être plus attrayante encore : on y aimera toute une série d'études sur les divers caractères de l'enfant et sur l'hygiène particulière qui peut convenir à chacun. Ce livre est un de ceux que tout le monde peut lire, et il est écrit d'un style où rien ne rebute, avec une grâce familière, un joli bonheur de mots vivants et expressifs. » (*Revue de Paris.*)